MASTER
NEGATIVE
NO. 92-80450-2

MICROFILMED 1992

COLUMBIA UNIVERSITY LIBRARIES/NEW YORK

as part of the
"Foundations of Western Civilization Preservation Project"

Funded by the
NATIONAL ENDOWMENT FOR THE HUMANITIES

Reproductions may not be made without permission from
Columbia University Library

COPYRIGHT STATEMENT

The copyright law of the United States -- Title 17, United States Code -- concerns the making of photocopies or other reproductions of copyrighted material...

Columbia University Library reserves the right to refuse to accept a copy order if, in its judgement, fulfillment of the order would involve violation of the copyright law.

AUTHOR:

HECKE, GUSTAV

TITLE:

SYSTEMATISCH-
KRITISCHE

PLACE:

GOTHA

DATE:

1878

Master Negative #

92-80450-2

COLUMBIA UNIVERSITY LIBRARIES
PRESERVATION DEPARTMENT

BIBLIOGRAPHIC MICROFORM TARGET

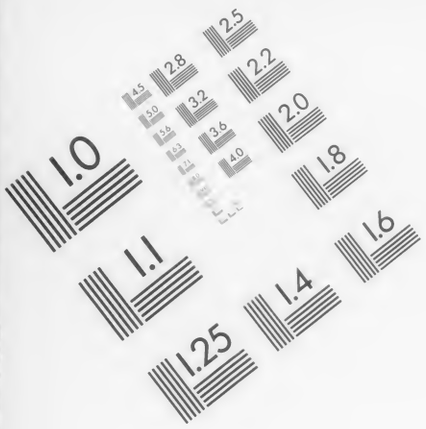
Original Material as Filmed - Existing Bibliographic Record

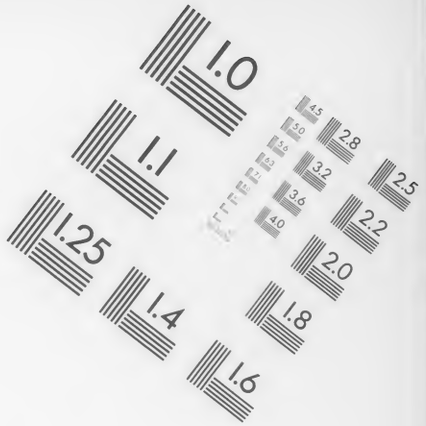
192L79 Hecke, Gustav.
FH Systematisch-kritische darstellung der pädagogik John Lockes; ein beitrag zur geschichte der pädagogik und philosophie.
Gotha 1878. 0. 9 + 129 p.
141794

Restrictions on Use:

TECHNICAL MICROFORM DATA

FILM SIZE: 35 mm REDUCTION RATIO: 11X
IMAGE PLACEMENT: IA (IIA) IB IIB
DATE FILMED: 2-18-92 INITIALS RW
FILMED BY: RESEARCH PUBLICATIONS, INC WOODBRIDGE, CT





AIIM

Association for Information and Image Management

1100 Wayne Avenue, Suite 1100
Silver Spring, Maryland 20910

301/587-8202

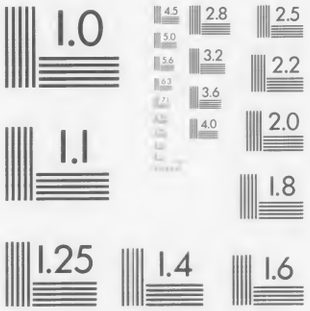
Centimeter

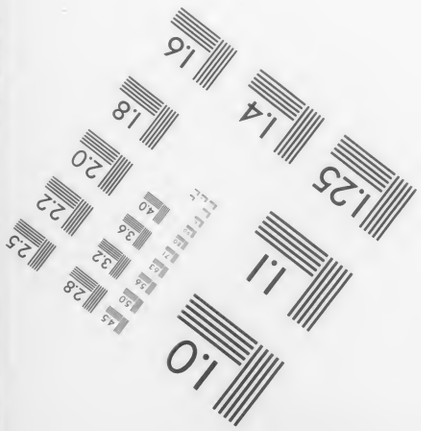
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 mm

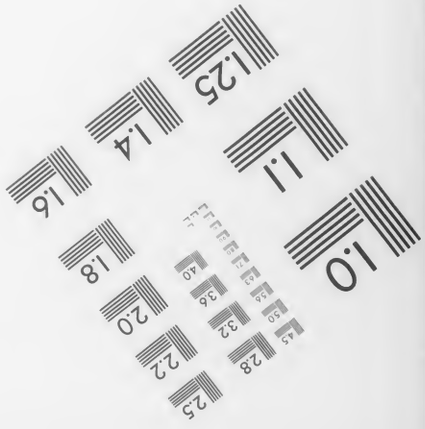
1 2 3 4 5

Inches

MANUFACTURED TO AIIM STANDARDS
BY APPLIED IMAGE, INC.







192L79 FH

Columbia University
in the City of New York

Library

Special Fund
1898
Given anonymously

Systematisch-kritische Darstellung

der

Pädagogik John Lockes.

Ein Beitrag

zur

Geschichte der Pädagogik und Philosophie

von

Gustav Hecke.

Gotha.
Friedrich Andreas Perthes.
1898.

Vorwort.

Für die Ausführung der nachstehenden Arbeit, welche zu einer möglichst gründlichen Orientierung über die Pädagogik Lockes Handreichung geben möchte, sind folgende Gesichtspunkte maſsgebend gewesen.

Der erste Teil derselben ist systematisch-darstellenden Inhalts. Die nachlässig-weitschweifige, durch Wiederholungen ermüdende, lückenhafte und wenig planvolle Darstellungsweise Lockes in seinen „Gedanken über Erziehung“ erschwert die Übersicht und richtige Auffassung dieser historisch doch so wichtigen Erziehungslehre in nicht geringem Maſse; ein logisch geordneter Überblick, welcher die darin enthaltenen Begriffe, Ansichten und Vorschläge nach ihrem gegenseitigen Verhältnis zur Anschauung bringt und neben den Mängeln auch die Fülle und Tiefe derselben deutlich hervortreten läſst, wird daher von der Geschichtschreibung der Pädagogik vielleicht als eine willkommene Vorarbeit angesehen werden. Nur darf eine solche Systematik die Gedanken Lockes nicht in eine ihnen fremde Kategorieenschablone zwängen, sondern muſs sich möglichst in den Geleisen seines Gesamtdenkens und im

MAC. 16 June 98.
JUN 13 1898 Stechert. 48 f. 36
249127

Anschluſs an die Einfachheit seiner Ausdrucksweise halten. Der Umstand ferner, daſs die Ged. ü. Erz. zwar die Hauptsache der pädagogischen Ansichten Lockes enthalten und seine pädagogisch-historische Bedeutsamkeit begründen, jedoch durch sonstige Äuſserungen desselben in mancher Beziehung ergänzt werden, lieſs es uns zweckmäſsig erscheinen, letztere ihrem Inhalt nach in Form von Anmerkungen kurz zu skizzieren, oder, wo sie Gleiches wie die Hauptschrift enthalten, den Ort ihres Vorkommens anzumerken.

Der zweite Teil enthält eine geschichtliche Ausführung, welche die Eigentümlichkeiten der Pädagogik Lockes so weit wie möglich aus seinem Leben und Zeitalter erklärt und den Nachweis der relativen Selbständigkeit Lockes zu erbringen sucht. Hatte der Verfasser in diesem Teil inbetreff des Geschichtlich-Thatsächlichen manches Bekannte zu wiederholen, so wird man doch nicht verkennen, daſs er hier durch die Art der Darstellung und Verarbeitung des Gegebenen nach verschiedenen Seiten gröſsere Klarheit zu verbreiten bemüht gewesen ist.

Von Grund auf zu arbeiten, erforderte namentlich der dritte Teil, welcher die ebenso schwierige wie wichtige Frage nach den Beziehungen zwischen der Pädagogik Lockes und seiner Philosophie betrifft. Offenbar hängt das Gelingen dieser Aufgabe wesentlich davon ab, daſs man, völlig vertraut mit der Philosophie Lockes, die leitenden Gedanken der letzteren, so weit sie in seiner Pädagogik ihren Reflex finden, nach ihrem gegenseitigen Verhältnis, ihrer Wahrheit und ihren Widersprüchen erfaſst habe. Wir muſsten namentlich in Anbetracht der bekannten populären Unbestimmtheit und Zweideutigkeit mancher Ausführungen Lockes die Skizzierung seiner erkenntnistheoretischen, ethischen, religiösen und politischen Ansichten unter Fortlassung alles für den vorliegenden Zweck Entbehrlichen so ausführlich halten, daſs über unsere Auffassung jener Ansichten kein Zweifel blieb und daſs die Beziehungen derselben zu seinen Erziehungsideeen klargemacht werden konnten. Billigt man die hier gegebene Spiegelung der philosophischen Anschauungen Lockes, so wird man auch anerkennen, daſs diese durch seine Pädagogik des öftern in eine interessante Beleuchtung gerückt werden und daſs insofern vorliegende Arbeit zugleich einen Beitrag zur Geschichte der Philosophie enthält.

Die kritischen Bemerkungen, welche der letzte Teil bringt, verzichten auf Wiederholung des mehrfach unternommenen Versuches, alle möglichen, oft nur oberflächlich erfaſsten Einzelheiten der in Rede stehenden Erziehungslehre unter die Lupe zu nehmen; sie zielen vielmehr darauf ab nachzuweisen, welche Lösungen pädagogischer Hauptprobleme oder Ansätze zu solchen dieselbe bringt und welche erziehungsgeschichtliche Bedeutung Locke um ihretwillen zuzuerkennen ist. Hier kam es darauf an, ihn sowohl mit Comenius in Vergleich zu stellen, als auch seinen Einfluſs auf das philanthropische Zeitalter klarzulegen; dagegen konnten die namentlich schon von v. Sallwürk erörterten Beziehungen Rousseaus zu Locke auſser acht

bleiben. Die sachliche Kritik, welche Lockes Ansichten hier erfahren, ist nicht vom Standpunkt einer bestimmten Schule aus gegeben worden, da der Verfasser sich zu den Pädagogen rechnet, welche gleich Locke bemüht sind, überall die Wahrheit zu suchen.

Braunschweig den 15. September 1897.

Gustav Hecke.

Übersicht des Inhalts.

	Seite
Einleitung: Quellen der Pädagogik Lockes; Litteratur . .	1
I. Teil: Darstellung der Pädagogik Lockes in ihren Grundzügen	4—33
1. Kap. Grundfragen der Pädagogik	4
2. Kap. Erziehung zur Gesundheit des Körpers	6
3. Kap. Erziehung zur Gesundheit des Geistes	9
Vorbemerkungen	9
I. Die Erziehung des Willens	9—19
A. Erziehung zur Frömmigkeit	10
B. Erziehung zur Tugend	10
1. Wichtigkeit und Schwierigkeit	10
2. Weg derselben: Kenntnis der kindlichen Gemütsart. Frühzeitige Ehrfurcht. Gewöhnung. Beispiel. Gewährenlassen. Vorschriften. Appellation an die Vernunft und an das Ehrgefühl. Milde und Strenge. Körperliche Züchtigung; Belohnung	11—16
3. Ergebnisse: Gehorsam und Selbstbeherrschung; Mut; Wahrheitsliebe; Menschenfreundlichkeit; Fleifs	16—18
C. Erziehung zu feiner Lebensart	18
D. Erziehung zur Weisheit	18
II. Die Erziehung des Denkens	19—32
A. Vorbereitende Einflüsse: Befriedigung des Spiel- und Wissenstriebes	19
B. Der Unterricht	20
1. Bedeutung und Aufgabe	20
2. Umfang der Bildung; Übersicht der Lehrfächer .	22
3. Wertschätzung einzelner Lehrfächer	23
4. Zeit und Reihenfolge des Auftretens der Lehrfächer	24
5. Didaktische Regeln	25—27
6. Spezielle Methodik	27—32
Reisen als Abschlufs der Erziehung	32

Seite

II. Teil: Geschichtliche Voraussetzungen der Pädagogik Lockes . . . . . 34—50
Einleitung: Skizze des Lebens Lockes 34
1. Kap. Pädagogische Jugenderfahrungen: Vaterhaus; Westminsterschule; Oxford 35
2. Kap. Politische Stellung und Wirksamkeit 39
3. Kap. Wissenschaftliche und kirchliche Wirksamkeit: Arzt; Naturwissenschaftler; Beziehungen zur Royal Society und zu der Schule von Cambridge 40
4. Kap. Praktische Erziehungsthätigkeit 43
5. Kap. Frühere und zeitgenössische Reformbestrebungen auf pädagogischem Gebiete: Asham, Mulcaster, Hartlib, Milton, Kinner, Durie, Petty. 46
6. Kap. Die Frage der Abhängigkeit Lockes als pädagogischer Schriftsteller (Montaigne; Comenius) 48

III. Teil: Zusammenhang der Pädagogik Lockes mit seiner Philosophie . . . . . 51—86
1. Kap. Die pädagogische Zweckbestimmung . . . . . 52—70
A. Ihr Verhältnis zur Lockeschen Erkenntnistheorie: 1. Empirismus in der Philosophie und Pädagogik Lockes. 2. Rationalistische Züge in beiden . . . 52—61
B. Ihr Verhältnis zur Lockeschen Ethik: 1. Grundzüge der Ethik Lockes: a. Glückseligkeit, Sittlichkeit und Willensfreiheit in ihrem gegenseitigen Verhältnis. b. Religiöses Gepräge der Ethik Lockes. 2. Nachweis ihrer Beziehungen zu seiner Pädagogik . . . 61—70
2. Kap. Die pädagogische Methodenlehre . . . . . 70—86
A. Ihr Verhältnis zur Erkenntnislehre Lockes: 1. Konsequenzen des empiristischen Erkenntnisprinzips für Unterricht und Zucht. 2. Konsequenzen des rationalistischen Prinzips für Unterricht und Zucht . . 70—79
B. Ihr Verhältnis zu seinen religiösen Ansichten . . . 79—83
C. Ihr Verhältnis zu seiner Ethik und Staatslehre . . 83—86
Ergebnisse 86

IV. Teil: Kritische Bemerkungen zur Pädagogik Lockes . . . . . 87—126
1. Kap. Begriff und Ziel der Erziehung: Eudämonismus; Vernachlässigung des ästhetischen Moments 87
2. Kap. Möglichkeit, Notwendigkeit und Grenzen der Erziehung: Ansicht von der Erziehungsmacht; Individualität; Allgemeinheit der Erziehung; pädagogisches Ideal des galant homme; Stellung zur Volksbildung 90
3. Kap. Zeit, Ort und Faktoren der Erziehung: Dauer, Anfangspunkt derselben; Familien- und Hofmeistererziehung; Persönlichkeit des Erziehers 94
4. Kap. Körperliche Erziehung 97
5. Kap. Religiöse Erziehung 99
6. Kap. Moralische Erziehung 102
a. Wertschätzung 102
b. Inhalt der moralpädagogischen Aufgabe: Willensbildung; Erbsünde; Unterstützung und Gegenwirkung; Grundlegung des sittlichen Charakters. Geschichtliche Bedeutung dieser Ansichten 103
c. Methode der Zucht: Psychologische Beobachtung. Autorität und Liebe. Gewöhnung. Gesellschaft. Nachlassende Strenge; Züchtigung. Vernunft und Ehrgefühl 106
7. Kap. Intellektuelle Erziehung 110
a. Vorbereitendes: Pflege des Spiel- und Wissenstriebes 110
b. Zweck des Unterrichts: Prinzip der Brauchbarkeit . 112
c. Lehrplan: realistische Nützlichkeitstendenz 114
d. Didaktische Regeln: Prinzip der Annehmlichkeit und Leichtigkeit. 118
e. Spezielle Methodik: Sprachunterricht; Sachunterricht 120
Schlufs: Geschichtliche Bedeutung der Pädagogik Lockes . 125
Namenverzeichnis 127

Einleitung.

Die Hauptquelle zur Kenntnis der pädagogischen Ansichten John Lockes ist bekanntlich seine Schrift: Some thoughts concerning education (1693) [1]. Sie ist herausgearbeitet aus Briefen, die Locke von Holland aus mit einem Freunde Edward Clarke zu Chipley bei Taunton (Somerset), dem die Schrift gewidmet ist, über pädagogische Fragen gewechselt hatte. Eine kurz darauf erschienene zweite Ausgabe derselben war um $^1/_3$ des Inhalts erweitert und trug die jetzt vorliegende Form. Locke beabsichtigte mit der Schrift keine regelrechte Abhandlung, keine systematisch-erschöpfende Darstellung des Gegenstandes, war sich aber wohl bewufst, in ihr nach manchen Seiten hin Anregung zur Reform der Erziehung zu geben [2]. Trotz ihrer sachlichen Lückenhaftigkeit und ihrer formellen Mängel wurde sie von der Mit- und Nachwelt als eine originelle, neue und bedeutende Leistung betrachtet; die Erziehungsverbesserungen des vorigen Jahrhunderts nahmen grofsenteils von ihr den Ausgang.

Als weitere Quellen der Pädagogik Lockes sind zu nennen:

a) Some thoughts concerning reading and study for a gentleman [3], enthaltend die Niederschrift von Ge-

1) John Locke, Works. In 3 vol. 6th ed. London 1759. 3. Bd., 1—96. — Neuere Ausgabe von Quick. Cambridge 1880. — Übersetzungen von Olearius (1710), Rudolphi (Campes Allg. Rev., Bd. IX, 1787), Schuster (o. J.), v. Sallwürk (1883).

2) Ed. 217.

3) Works III, 724—727.

danken, welche Locke bezüglich der Methode des Lesens und Studiums in einem Gespräch geäufsert hatte [1]).

b) On study, eine von Lord King gemachte Zusammenstellung pädagogischer Notizen aus Lockes Tagebüchern [2]).

c) On working schools, ein von Locke in seiner Stellung als Commissioner of trade and plantages im Oktober 1697 der Regierung vorgelegter, aber nicht zur Durchführung gekommener Plan betreffend die Errichtung von Arbeitsschulen [3]).

d) Einige Stellen in Lockes Briefen an William Molyneux, einen namhaften naturwissenschaftlichen Gelehrten, der 1683 eine litterarische Gesellschaft in Dublin gegründet hatte und nach dem Erscheinen des Essay on human understanding mit dessen Verfasser in freundschaftliche Verbindung trat. Zärtliche Besorgtheit um seinen mutterlos gewordenen Sohn veranlafste ihn, Locke um Herausgabe der mit Clarke geführten pädagogischen Korrespondenz zu bitten [4]).

e) Zahlreiche Ausführungen in Lockes philosophischem Hauptwerk Essay concerning human understanding [5]).

f) Conduction of understanding, eine posthume Ergänzung des vorigen Werkes [6]).

Um die vorliegende Arbeit nicht zu umfangreich werden zu lassen, durfte ich der früher über den Gegenstand erschienenen Litteratur [7]) gegenüber nur selten auf eine Polemik eingehen, so vielfach ich auch dazu Anlafs gehabt hätte; was bisher an unrichtigen und schiefen Ansichten umlief oder sehr wesentlich der Ergänzung bedurfte, soll hier durch eine gründlichere Vorführung und Erörterung der Sache seine indirekte Korrektur und möglichst abschliefsende Vervollständigung finden.

1) Works III, 644. Mitteilung des Herausgebers Desmaizeau.

2) Bei Lord King, Life of Locke. 2 vol. Lond. 1830. II, 90, 91. Desgl. bei Fox Bourne, Life of Locke. 2 vol. Lond. 1876. I, 360 ff. Desgl. bei Quick, App. B.

3) Bei F. Bourne, II, 383 ff.; desgl. bei Quick, App. A. Vgl. unten S. 5.

4) Works III, 473 – 648.

5) Works I. Dazu die Übersetzung von v. Kirchmann. 1882.

6) Works III, 371—409. Dazu die Übersetzung von J. B. Meyer. 1883.

7) Von fragmentarischen Besprechungen in geschichtlichen Handbüchern (z. B. bei Raumer, Hettner, K. Fischer) abgesehen, kommen hier in Frage die Programmarbeiten von Stapelfeld (Crimmitschau 1878) und Zaubitzer (Weimar 1880/1), die Dissertationen von Peters (Rostock 1872), Scheurmann (1872), Gavanescul (Berlin 1887), Herman (Leipzig 1890), Velculescu (Ls. Unterrichtslehre, Leipzig 1892), endlich die Abhandlungen von Dost (1877) und Gitschmann (1881), bezüglich der historischen Seite die einleitungsweise zu den Ausgaben der Ed. gemachten Ausführungen von Quick und v. Sallwürk.

Ich citiere im Folgenden in der Regel nach den Übersetzungen der betreffenden Quellen von v. Sallwürk, v. Kirchmann, J. B. Meyer, sonst nach eigener Übersetzung. Abkürzungen: Ess. (= Essay concerning human understanding); Ed. (= Some thoughts concerning education); Cond. (= Conduction of understanding); Read. (= Reading and study for a gentleman).

Erster Teil.

Darstellung der Pädagogik Lockes in ihren Grundzügen.

Erstes Kapitel.

Die Grundfragen der Pädagogik.

Erziehung ist im allgemeinen diejenige Fürsorge und Leitung, welche die Kinder vonseiten der Erwachsenen erfahren müssen, um an Körper und Geist gesund zu werden und hiermit die Voraussetzung eines glückseligen Lebens zu gewinnen [1]). Die Bildsamkeit des jugendlichen Geistes und die Bedeutsamkeit der frühesten Eindrücke für die spätere intellektuelle und ethische Beschaffenheit des Menschen lassen die Macht der Erziehung als sehr weitreichend erscheinen [2]); erinnern wir uns aber zugleich, dafs das dem Menschen von vornherein aufgedrückte Gepräge des Geistes, die natürliche Anlage der Gemütsart sich nicht völlig verwischen oder ummodeln läfst, so werden wir auch Grenzen der Erziehungsmacht anerkennen [3]). Jene Beanlagung ist in gutem Sinne aber selten so grofs, um die Erziehung als überflüssig erscheinen zu lassen [4]), und so bleibt denn das Interesse des Hauses, der Nation, der Religion, Sittlichkeit und Wissenschaft mit der Fürsorge für die jüngere Generation auf das engste verknüpft [1]). Es ist eine Jugenderziehung zu erstreben, „welche mit Rücksicht auf die verschiedene Lebenslage der Kinder die meiste Aussicht gewährt, tugendhafte, brauchbare und für ihren verschiedenen Beruf befähigte Männer zu bilden, wobei indes das vorzüglichste Augenmerk der Beruf des Edelmannes sein mufs; denn wenn die Leute von Stande einmal auf den rechten Weg gestellt sind, werden sie bald alles Übrige in Ordnung bringen“ [2]). In der höheren Ausbildung sind Unterschiede zu machen: was dem Gelehrten frommt, ist noch nicht erforderlich für den Weltmann [3]); ebenso müfsten „ein Fürst, ein Mann von Adel und eines gewöhnlichen Edelmannes Sohn auf verschiedene Weise erzogen werden“ [4]).

Was den Ort der Erziehung anlangt, so ist das Haus

1) Ed. 1.

2) Ed. 217.

3) Ed. 66. 2. 3.

4) Ed. 1. Gleiche Begabung vorausgesetzt, beruht die intellektuelle Ungleichheit durchaus auf der Verschiedenheit des Gesichtskreises, der dem Menschen gegeben wird. Cond. 8.

1) Ed. 70. 7. 8.

2) Ed. Widmung. — Die meisten Menschen können nicht zu einem beweismäfsigen Wissen gebracht werden: „in dieser Lage ist die grofse Zahl der Menschen, welche auf die Arbeit angewiesen sind und durch die Not ihrer dürftigen Lage gezwungen ihr Leben allein mit der Beschaffung der dringendsten Bedürfnisse verbringen“. Ess. IV, 20. 2. Diese sollten jedoch so weit gebracht werden, dafs sie Höhergebildete verstehen, über die Gegenstände ihrer täglichen Beschäftigung richtig denken und urteilen und namentlich auf dem wichtigsten, dem religiös-sittlichen Gebiete wohl unterrichtet wären. Cond. 7. 8. 37. Vgl. Ess. IV, 20. 3. Über die niedere Bildung hat sich L. sonst nicht näher geäufsert; Erwähnung verdient nur noch der Plan „On working schools“, d. i. über Errichtung von Verpflegungs-, Erziehungs- und Arbeitsanstalten für Armenkinder im Alter von 3 bis 14 Jahren. Derartige Anstalten sollte jedes Kirchspiel haben. Es sei besser, die Unterstützung den Kindern in Form von Nahrung als dem Vater in barem Gelde zu geben; durch die Erträgnisse ihrer Arbeit, wozu die Gemeinde die nötigen Stoffe: Wolle, Flachs u. s. w. zu liefern hätte, könnten die Kinder die Einrichtung unterhalten helfen; man gewöhne die Kinder auf diese Weise an Ordnung, Fleifs, Sitte und durch gemeinsamen Kirchgang an Frömmigkeit.

3) Ed. 94. 6.

4) Ed. 217. Inbezug auf den Unterschied der Geschlechter sagt L. nur: was für den jungen Mann passe, habe nicht in allen Punkten Geltung für die Mädchenerziehung, doch könne man unschwer die nötigen Unterschiede treffen. Ed. 6. Inbetreff der Abhärtung sollte man die Mädchen ähnlich behandeln wie die Knaben. Ed. 9. Warnung, die Töchter Schnürbrüste und enge Kleider tragen zu lassen. Ed. 12.

gegenüber der Schule bezüglich des sittlichen Einflusses und der Möglichkeit individueller Behandlungsart so sehr im Vorteil, dafs man den jungen Edelmann gänzlich in der Hut der Familie aufwachsen lassen sollte [1]). Die erziehliche Einwirkung mufs im frühesten Knabenalter beginnen und mit dem Alter der beginnenden männlichen Reife und bürgerlichen Mündigkeit, d. i. mit 21 Jahren, im wesentlichen abgeschlossen sein [2]). In den hier in Frage kommenden Kreisen bedarf der Vater [3]) eines pädagogischen Mitarbeiters und Stellvertreters. Er sollte sich keine Mühe und keine Kosten verdriefsen lassen, die geeignetste Persönlichkeit zu gewinnen, einen Mann nämlich von gereiftem Alter, hervorragender Tugend, feinem Benehmen, Verstand und Einsicht, Welterfahrung und der Gabe, mit Kindern zu verkehren. Da der Zögling keine gelehrte, sondern eine weltmännische Bildung erhalten soll, so braucht auch der Erzieher kein eigentlicher Gelehrter zu sein [4]).

Zweites Kapitel.

Die Erziehung zur Gesundheit des Körpers.

Nicht allein das spätere Leben des Edelmannes, der eine Rolle in der Welt spielen will und jedenfalls für den Kriegsdienst tauglich sein sollte, sondern auch moralische Rücksichten machen die Fürsorge für die leibliche Erziehung zur Pflicht: der Körper mufs dem Geiste dienstbar werden,

1) Ed. 70. 71.

2) Ed. 39—42. Erst der Zustand der Reife, welcher die Kenntnis des Gesetzes ermöglicht, damit das Handeln innerhalb der gesetzlichen Schranken bleibe, giebt dem einzelnen Freiheit über seine Person und sein Eigentum: dieser Zustand tritt ein mit 21 Jahren; dann sind Vater und Sohn gleich frei, beide Unterthanen desselben Gesetzes. Der Sohn ist in dem Alter, frei zu sein, wenn sein Monarch in dem Alter ist, regieren zu können. On civ. gov. 59—61.

3) Verpflichtung der Eltern „gemäfs dem Gesetze der Natur“; ihre Verantwortlichkeit gegen Gott. On civ. gov. 55—58.

4) Ed. 88. 89. 90, 6, 7. 94, 1—5, 10. 177, 1, 2.

insbesondere dadurch, dafs er ertragen und entbehren lernt [1]). Für den Erzieher handelt es sich hierbei nicht sowohl um die Kenntnis der Behandlung des kranken Kindes [2]), als vielmehr der Mittel, Krankheiten zu verhüten, also um gehörige Pflege, Gewöhnung, Abhärtung und Ausbildung des Körpers.

Inbetreff der Körperpflege gilt es, für richtige Ernährung, regelmäfsigen Stuhlgang, ausreichenden gesunden Schlaf und gehörige Kleidung zu sorgen. Die Nahrung überschreite nie das richtige Mafs und sei möglichst einfach: in den ersten Lebensjahren kein Fleisch, später nur einmal am Tage; dafür Milch, Gerstenschleim, Hafersuppe, Schwarzbrot mit, zuweilen aber ohne Butter und Käse; Salz und Zucker gelten als schädlich, ebenso eingemachte Sachen; gegen den Durst niemals Spirituosen, höchstens leichtes Dünnbier, völlig ausgereiftes Obst, jedoch keine Melonen, Pfirsiche, Pflaumen und Trauben [3]). Der Stuhlgang läfst sich durch beharrliche Gewöhnung fest regeln [4]). Der Schlaf werde jüngeren Kindern in reichlichem Mafse gegönnt und erst vom 7. Jahre ab auf 8 Stunden vermindert; man wecke die Kinder nicht ungestüm [5]). Wie weiche und verweichlichende Federbetten so sind auch beengende Kleider, welche Ernährung und Wachstum hemmen und Krankheiten erzeugen, entschieden zu verwerfen; bei den Mädchen dulde man keine Schnürleiber [6]).

Die Gewöhnung und Abhärtung des Körpers gegen klimatische Einflüsse ist so nötig wie möglich: daher leichte Bekleidung, möglichst auch im Winter, Barfufs- und Barhauptgehen, tägliches Waschen der Füfse mit kaltem Wasser, Schwimmen, Bewegung in freier Luft. Die in dieser Beziehung von Gutspächtern und Bauern angewandte Behandlungsart ist für den Edelmann vorbildlich. Wenn

1) Ed. 2. 15. 17. 31.

2) Ed. 29.

3) Ed. 13—20.

4) Ed. 23—28: auf diesen Gegenstand geht L. recht ausführlich ein.

5) Ed. 21. 22.

6) Ed. 11. 12.

man den Übergang von der üblichen zu der rauheren Lebensart in unmerklicher, allmählicher Steigerung vollzieht, kann man den Körper ohne Gefahr und Schmerz zu allem befähigen. Aber auch an das Ertragen von Schmerz sollen die Kinder gewöhnt werden [1]).

Zur Förderung des leiblichen Wohles gehört endlich die Sorge für Erholung und Ausbildung des Körpers, welche beide vielfach zusammenfallen. Diesen Zwecken dienen die Erlernung von Gartenbau und Landwirtschaft, von Arbeiten in Holz (als Zimmermann, Tischler, Drechsler), Eisen, Messing, Silber, das Schneiden, Polieren und Einfassen edler Steine, das Schleifen und Glätten optischer Gläser und selbst das Parfümieren, Gravieren und Lackieren [2]).

1) Ed. 4—10. 107, 1.

2) Ed. 202—206. 197. 209. — Mahnungen, für die Gesundheit zu sorgen, giebt Locke des öfteren. „Wenn wir bei der Gewinnung der Erkenntnis unsere Gesundheit zerstören, so arbeiten wir für etwas, was in unseren Händen nutzlos sein wird, und wenn wir durch Zerstörung unseres Körpers, obwohl mit der Absicht, uns nützlich zu machen, uns der Fähigkeiten und Gelegenheiten entäufsern, das Gute zu thun, das wir mit einem geringen Talent hätten thun können, so berauben wir Gott vieler Dienste und unsern Nächsten aller der Hilfe, welche wir in gesundem Zustande mit mäfsiger Kenntnis hätten vollführen können. Wer sein Schiff durch Überladung sinken macht, sei es auch mit Gold, Silber und Edelstein, wird seinem Schiffsherrn nur einen schlechten Reisebericht geben.“ „Unsere Gesundheit mufs das Mafs unserer Studien bestimmen.“ „Wir müssen Sorge tragen, dafs unsere Studien nicht unseren Schlaf beeinträchtigen. Ich bin überzeugt, der Schlaf ist der rechte Lebensbalsam und das Stärkungsmittel der Natur, und studierende Leute mit Sitzlebensweise bedürfen dessen mehr als körperlich Arbeitende. Wir sollten Bücher und Meditation beiseite legen, wenn Kopf und Magen irgendwie indisponiert sind.“ On study. — Die passendste Erholung für studierende, viel sitzende Leute ist körperliche Übung, zumal in freier Luft. Eine Arbeit kann der andern zur Erholung dienen. Tagebuch, März 1677 (F. Bourne I, 390).

Drittes Kapitel.

Die Erziehung zur Gesundheit des Geistes.

Vorbemerkungen.

Neben der körperlichen Erziehung ist „das nächste und höchste Anliegen, den Geist in die rechte Verfassung zu bringen, dafs er bei allen Gelegenheiten geneigt sei, nur zuzulassen, was der Würde und Bedeutung eines vernünftigen Geschöpfes angemessen ist“ [1]). „Die rechte Ausbildung und Ausübung seiner Vernunft ist die höchste Vervollkommnung, welche der Mensch in diesem Leben erreichen kann“ [2]). Wenn hier als Aufgabe der geistigen Erziehung „die rechte Verfassung des Geistes“ oder „die Vernünftigkeit“ hingestellt wird, so wissen wir aus Lockes Psychologie und Ethik [3]), dafs dieser Ausdruck eine zwiefache Bedeutung hat: Vernünftigkeit ist, psychologisch betrachtet, die rechte Ausübung des Denkens, welches nach der Wahrheit strebt und als Endziel die Erkenntnis und Verehrung Gottes vor Augen hat; sie ist, ethisch betrachtet, die rechte Ausübung des Wollens, das sich zur Freiheit erhebt, indem es tugendhaft handelt, d. i. mit Einsicht in Gottes Willen und in die wahre Glückseligkeit. Wenn Locke nun als Einzelaufgaben der geistigen Erziehung die Bildung zur Tugend, zur Weisheit, zur Lebensart und zu den Kenntnissen [4]) nennt und wenn er ferner die Frömmigkeit als Basis der Tugend bezeichnet [5]), so sind wir auch berechtigt, seine Ausführungen folgendem Schema einzuordnen:

I. Erziehung des Willens:
   A. Frömmigkeit;
   B. Tugend;

1) Ed. 31.

2) Ed. 122.

3) Das Nähere bietet der III. Teil dieser Arbeit.

4) Ed. 134.

5) Ed. 136.

C. Lebensart;
D. Weisheit.

II. Erziehung des Denkens:
Kenntnisse.

I. Die Erziehung des Willens.

A. Erziehung zur Frömmigkeit.

Als Grundlage der Tugend hat sie recht früh zu beginnen, lange vor dem eigentlichen religiösen Unterricht, und umfafst auf der ersten Stufe ein Doppeltes: die Vermittelung des rechten Gottesbegriffes in der Seele des Kindes und die Gewöhnung an Verehrung Gottes. Durch gelegentliche, etwa in die Form der Erzählung gekleidete Mitteilungen führe man das Kind zu der Vorstellung von Gott als dem höchsten Wesen, dem Schöpfer, Erhalter und Regenten aller Dinge, der um die Menschen wisse, ihnen wohlthue und von ihnen Gehorsam erwarte. Das alles geschehe in einfachster Weise und ohne Hast; man rede nicht etwa von der Natur der Geister, beuge aber der Bildung abergläubischer Vorstellungen von Gespenstern, die das Kind aus Ammenmärchen gewinnt, kräftigst vor. Auch bei der Gewöhnung des Kindes, Gott zu verehren im Morgen- und Abendgebet, werde man dem Alter und Verständnis des Kindes gerecht, indem man immer die kürzeste, einfachste Form des Gebetes wählt [1]).

B. Erziehung zur Tugend (eigentliche Willenserziehung).

1. Tugend ist Geistesstärke: sie ist die Fähigkeit des Menschen, seine Wünsche und Neigungen zu beherrschen und ihnen entgegenzutreten, wenn die Vernunft es gebietet; sie ist Unempfindlichkeit des Gemüts gegen die Übel dieses Lebens. Als Grundlage des nationalen Glückes, als Bedingung der Glückseligkeit, aller Achtung und Liebe der Mitmenschen für den einzelnen, als wahrhaftes und dauerhaftes Gut des Lebens ist sie von unvergleichlichem Wert;

1) Ed. 136—139. 191. Über die Macht früh eingeprägter religiöser und sittlicher Grundsätze siehe auch Ess. I, 3, 22. 24. IV, 21, 10.

nichts sollte so sehr wie sie der Erziehung am Herzen liegen [1]). Die Aneignung der Tugend ist aber auch das schwierigste Werk der Erziehung; denn es handelt sich dabei um die Lösung zweier anscheinend einander widersprechender Aufgaben: der Zögling soll seinen natürlichen Willen bethätigen, sich zur Freiheit, zur Thatkraft entwickeln; er soll aber auch die vernunftwidrigen Neigungen beherrschen und das Unangenehme ertragen lernen. Die glückliche Lösung dieses Gegensatzes bildet „das Geheimnis der Erziehung“ [2]).

2. Tugend ist nicht lehrbar; durch Vorträge, die sich an den Verstand des Zöglings wenden, wird sie nicht geweckt; sein Herz mufs für sie gewonnen, sie mufs zum Gegenstand seiner Neigung gemacht werden, damit der Mann in ihr seine Stärke, Ehre und Freude finde [3]). Das für diesen Zweck Erforderliche läfst sich vorab in folgende Regel fassen: der Erzieher leite das Handeln des Kindes von früh auf so, dafs diesem das Gute durch stete Ausführung zur Gewohnheit werde, dafs es durch Gehorsam gegen den Erzieher mit Liebe zum Guten erfüllt werde und allmählich seine Freiheit nur im Guten bethätigen lerne.

a) Die Befolgung dieser Regel setzt voraus, dafs der Erzieher seinen Zögling nach Temperament und Gemütsart kennen lerne. Angeborene Eigenheiten, z. B. Wildheit, Sanftheit, Kühnheit, Schüchternheit, Offenheit, Zurückhaltung u. s. w., lassen sich durch keine Erziehungskunst gänzlich aufheben. Es handelt sich auch weniger um sofortige Besserung der schwachen Gemütstendenzen, als vielmehr um Kenntnis der im Zöglinge vorherrschenden Neigungen und Leidenschaften, um das richtige Urteil über die wahrscheinliche Gedankenrichtung desselben. Daher mache der Erzieher es sich zur Pflicht, den Knaben fleifsig zu beobachten, namentlich so, dafs dieser es nicht merkt [4]). — Alle Folgsamkeit des Kindes aber er-

1) Ed. 33. 38. 45. 113. 200. 70, 3, 6, 8. 135.
2) Ed. 103. 73. 46.
3) Ed. 70, 8. 113. 200.
4) Ed. 100—102.

wächst auf dem Boden früh eingepflanzter Ehrfurcht, d. i. einer Furcht, die mit der Liebe sich paart. Jene ist eine Folge von dem Eindruck der Autorität des Erziehers; diese wird nicht mangeln, wenn er das Kind mit Sorgfalt, Nachsicht und Zärtlichkeit behandelt [1]). Im übrigen läuft sein Thun wesentlich auf frühzeitig beginnende und konsequent durchgeführte Gewöhnung des Kindes hinaus. „Ich kann es nicht oft genug einschärfen: mag es sich um etwas Bedeutendes oder Unbedeutendes handeln, die hauptsächlichste und beinahe einzige Erwägung, die bei jeder Handlung eines Kindes anzustellen ist, ist die, welchen Einfluſs sie auf sein Gemüt haben werde, auf welche Gewohnheit sie abziele oder welche sie ihm unter Umständen einpflanzen könne.“ Die Macht der Gewohnheit ist unvergleichlich groſs und am gröſsten in der ersten Kindheit, wo der Geist noch weich und biegsam ist. Im Gegensatz zu der Affenliebe vieler Eltern, welche dem Kinde völlige Freiheit läſst in einer Zeit, wo es sie noch nicht verträgt, und durch Nachgiebigkeit gegen die natürlichen Bedürfnisse des Kindes den Grund zu allerlei späterhin unausrottbaren Untugenden legt, sucht der weise Erzieher die natürlichen Bedürfnisse und Wünsche seines Zöglings auf das Zuträgliche und auf das gebührende Maſs zu beschränken und läſst mit der strengen Behandlung nur allmählich nach [2]). — Hand in Hand mit der Gewöhnung wirkt das Beispiel, der Einfluſs der Umgebung und Gesellschaft auf das Verhalten des Kindes. Dem Vater wie dem Hauslehrer gilt Juvenals Wort: Maxima debetur pueris reverentia. Groſse Gefahr droht der Unschuld des Knaben vonseiten der Dienstboten und anderer Leute aus der gewöhnlichen Volksklasse. Ihn vor der Einwirkung derartiger unliebsamer Miterzieher behütend, ziehe man ihn möglichst in den Umgang mit den Eltern und gebildeten Standespersonen [3]).

1) Ed. 90. 100. 40. 44.
2) Ed. 1. 2. 13—22. 34—41. 84. 107, 3. 108. 130.
3) Ed. 19. 59. 67—71. 76. 82. 89. 107. 146.

b) Wir müssen nun nach den Mitteln fragen, deren sich die Erziehung im einzelnen bedient, um Gewohnheiten im Kinde zu erzeugen. Es wäre zunächst sehr irrig zu meinen, daſs man ihm gar keine Freiheit gönnen dürfte; im Gegenteil: es giebt eine weite Sphäre des Gewährenlassens. Man darf die Ausgelassenheit der Kinder, ihr Spiel und kindliches Treiben, sofern es sich mit der den Erwachsenen schuldigen Achtung verträgt, man darf die dem jüngeren Alter eigene Munterkeit, Unachtsamkeit und Sorglosigkeit nicht vorschnell als Widerspenstigkeit und Verstocktheit behandeln. Zurechtweisungen der Kinder in solchen Fällen sind, wenn sie nicht energisch geschehen, nutzlos; reichen sie aber hin, den kindlichen Frohsinn zu unterdrücken, so kann man durch sie die ganze körperliche und geistige Verfassung des Kindes untergraben [1]).

Die Gewöhnung erschöpft sich auch nicht im bloſsen Erteilen von Verhaltungsvorschriften. Man gebe wenige Regeln, halte aber auf die Befolgung derselben; was die bloſsen Regeln nicht vermögen, wird durch feste und unermüdliche Übung bewirkt. Dem Gedächtnis eingeprägte Verbote steigern gewöhnlich das Verlangen nach dem Verbotenen und dienen nicht zur Kräftigung schwacher Naturen. Die Ausführung des von dem Erzieher Gewünschten wird nicht durch angedrohte oder wirklich erteilte Bestrafung gesichert, sondern lediglich dadurch, daſs er 1) nur Vernünftiges verlangt, 2) nur das, was der körperlichen und geistigen Fähigkeit des Zöglings entspricht; 3) nicht zu viel auf einmal anordnet; 4) im Tone freundlicher Mahnung oder Erinnerung gebietet; 5) eins nach dem andern einübt [2]).

Die Befolgung vernünftiger Vorschriften wird namentdann nicht fehlen, wenn der Erzieher sich bemüht, den Kindern die Vernunftgemäſsheit des Verlangten einleuchtend zu machen. Schon das kindliche Alter

1) Ed. 39. 63. 80. 97.
2) Ed. 10. 64—66. 102. 128.

zeigt sich vernünftiger Zurede zugänglich; Kinder wollen gern als vernünftige Wesen behandelt werden; sie können und sollen wissen, dafs der Erzieher sich bei seinen Geboten nicht von Laune und Leidenschaft leiten läfst. Wenn sie auch für philosophische Erörterungen und Erklärungen kein Verständnis zeigen, so fehlt es doch nicht an Gründen, welche ihnen Tugenden und Fehler jeder Art auf ihre Weise klar zu machen geeignet sind; auf jeden Fall wirkt der Grund, dafs Untugend ihnen Unehre bringen werde [1]).

Dies führt uns zu einem weiteren höchst bedeutsamen Mittel der Zucht: zu der Einwirkung auf das Ehrgefühl der Kinder. Es ist bei diesen nicht anders als bei Erwachsenen: die Aussicht auf Belohnung, welche mit dem Guten, auf Strafe, welche mit dem Bösen verbunden erscheint, ist die Bedingung und der Hebel aller Sittlichkeit. Daher mufs auch der Erzieher Belohnungen und Strafen in Bereitschaft haben. Worin bestehen dieselben? Der Lohn besteht in der Wohlgefallensäufserung und in der Achtung als der Folge des guten Betragens, die Strafe im Ausdruck des Mifsfallens und der Schande, welche dem schlechten Verhalten folgen. Zur Vermeidung dieser Folgen soll das Kind das Gute wählen. Die Empfindlichkeit des Kindes für Ehre und Schande ist der rechte Stamm, welchem später die wahren Grundsätze der Sittlichkeit eingeimpft werden können; denn ist der gute Ruf auch nicht der eigentliche Grund und Mafsstab der Tugend, sondern liegt dieser vielmehr in dem Bewufstsein der Pflicht des Gehorsams gegen Gott, in dem Gefühl der daraus hervorgehenden Befriedigung und in der Hoffnung auf Gottes Wohlgefallen und Lohn, so kommt er doch diesen Antrieben am nächsten. Das kindliche Alter bedarf jener Beweggründe, und sie wirken am mächtigsten auf sein Gemüt, wenn es sie einmal würdigen gelernt hat [2]).

Wie entwickelt man nun das Ehrgefühl der Kinder? — Je nach ihrem Verhalten behandelt der Erzieher sie freundlich, teilnehmend, lobend oder entgegengesetzt. Auch kann er Lob und Tadel durch Gewährung oder Versagung sinnlicher Annehmlichkeiten verstärken, — nicht so, als wollte er damit belohnen oder strafen, sondern um die Auffassung zu befestigen, dafs derartige Folgen naturgemäfs und unvermeidlich seien [1]). — Die richtige Anwendung von Lob und Tadel und den ihnen entsprechenden Zuchtmitteln ist nun vor allem abhängig von der Entscheidung der Frage, ob Milde oder Strenge vorherrschen soll; sie bedeutet ja auch die Ausgleichung des oben fixierten Gegensatzes von Freiheit und Hemmung. Die Ausgleichungsformel lautet: Strenge ist nur wirklichen Willensfehlern (Bosheit, Widerspenstigkeit) gegenüber angebracht; hat sie in jüngeren Jahren ihre Wirkung ausgeübt, so mufs sie allmählich in dem Mafse, wie Verstand und Wille heranreifen, einer milderen Leitung platzmachen, so dafs schliefslich sich zwischen dem Vater (bezw. Hauslehrer) und dem Zögling das Verhältnis der Vertraulichkeit herausbildet. Die Beschränkung und Bevormundung mufs einmal aufhören; die beste und sicherste Hut des Zöglings besteht in den guten Grundsätzen und Gewohnheiten, welche man seinem Geiste eingepflanzt hat. „Je eher du den Sohn als Mann behandelst, desto eher wird er anfangen, einer zu sein“ [2]). — Als Zuchtmittel benutzt der Erzieher vor allem: den zurechtweisenden Wink oder Blick, das freundliche, ernste aber leidenschaftslose Wort der Befremdung oder Ermahnung, den strengeren, allemal unter vier Augen zu erteilenden Tadel und das anerkennende Lob im Beisein anderer [3]). Dagegen ist die körperliche Züchtigung nach Möglichkeit zu verbannen; denn im Übermafs angewandt hat sie folgende Nachteile: a) sie gewöhnt das Kind, kleinere Unannehmlichkeiten gröfseren vorzuziehen, während es doch gerade lernen soll, auch das Unangenehme zu ertragen, wenn die

1) Ed. 81.
2) Ed. 54—61. 200.

1) Ed. 56—58.
2) Ed. 10. 40. 43. 80. 95—98.
3) Ed. 61. 62. 77. 78, 3. 80. 85.

Vernunft es fordert; b) sie hemmt die Entwickelung geistiger Kraft; c) sie macht dem Kinde Gegenstände, die es lieben sollte, verhafst; d) sie stumpft gegen den Schmerz ab und wird schliefslich wirkungslos; e) sie erstickt das Ehrgefühl; f) sie erzeugt knechtische und heuchlerische Gesinnung, ohne die schlechten Begierden wirklich auszurotten. — Nicht der erzeugte körperliche Schmerz, sondern die ihr anhaftende Schande ist dasjenige Moment, wodurch sie als ultima ratio Gutes wirken kann. In diesem Sinne angewandt bietet sie bei Widerspenstigkeit, hartnäckigem Ungehorsam, andauernder Nachlässigkeit, Trägheit und groben Untugenden der Kinder das letzte wirksame Heilmittel. Die Schwere der Strafe bestimmt sich nie nach der Wichtigkeit des veranlassenden Gegenstandes, sondern stets nach der Gröfse des vom Zögling geäufserten Widerstandes. Um jede Leidenschaftlichkeit auszuschliefsen, strafe man nicht auf frischer That; auch lasse der Erzieher, um sein Ansehen nicht zu schädigen, die Züchtigung durch einen verständigen Dienstboten vollziehen [1]). — Eigentliche Belohnungen in Gestalt sinnlicher Lockmittel, welche zum Lernen reizen sollen, in Wirklichkeit aber verurteilenswerte Neigungen grofsziehen, sind entschieden zu verwerfen. Man gestatte den Kindern unschuldige Freuden als Zeichen der Achtung und Zufriedenheit, als selbstverständliche Folgen ihres Wohlverhaltens, nicht aber als Kaufpreis bestimmter Leistungen [2]).

3. Die auf dem angegebenen Wege zu erstrebenden Tugenden des Kindes sind hauptsächlich folgende: a) Gehorsam und Selbstbeherrschung (Entsagung). Diese zu erzielen, ist bedeutsam, weil die meisten Kindesfehler zwei psychologische Wurzeln haben: Herrschsucht (die sich zeigt als Eigensinn, Trotz, Auflehnung, trotziges Weinen, Zanken, Klagen über seinesgleichen) und Habsucht (die sich äufsert in eingebildeten Bedürfnissen, Unmäfsigkeit, Eitelkeit, Mifsgunst, Unredlichkeit). Im Punkte

1) Ed. 43. 48—51. 60. 78, 1—4. 83—86. 107, 3. 112. 115, 10.
2) Ed. 52—54. 107, 4.

des Gehorsams darf nicht die geringste Nachsicht geübt werden; auch die Gewöhnung an Selbstbeherrschung (Entbehrung) mufs schon im frühesten Alter beginnen. Man befriedige nach Billigkeit die wirklichen Bedürfnisse des Kindes, niemals aber die eingebildeten [1]). — b) Mut, welcher den Gegensatz zur Furcht wie zur Tollkühnheit bildet und als Hut und Stütze aller anderen Tugenden von hoher Wichtigkeit ist, mufs schon dem Kinde eigen werden. Alles Schreckhafte (Gespensterfurcht) werde durch vernünftige Erörterung unschädlich gemacht und abgehalten; man suche die Gedanken des erschrockenen Kindes abzulenken, man führe es dem furchterregenden Gegenstande nahe; man bedauere es nicht bei jedem kleinen Schmerz, man füge ihm in launiger Weise, wenn es bei guter Stimmung ist, absichtlich Schmerz zu und lobe seine Standhaftigkeit im Erdulden [2]). — c) Wahrheitsliebe. Das Kind soll die Lüge auffassen lernen als etwas überaus Schändliches; in diesem Sinne werde mit ihm darüber gesprochen. Lügt es dennoch, so zeige man erstmalig nur Befremden über sein Benehmen, trete jeder Wiederholung aber mit den schärfsten Ausdrücken der Rüge sowie mit körperlicher Züchtigung entgegen. Ausfluchtsuchen darf nicht geduldet, aber auch unbegründeter Verdacht nicht vom Erzieher geäufsert werden [3]). — d) Menschenfreundlichkeit. Man halte darauf, dafs das Kind sich untergeordneten und niedriggestellten Mitmenschen gegenüber höflich benehme; man trete der Neigung zur Tierquälerei entgegen und spreche von blutbefleckten Eroberern in der Geschichte nicht als von wirklichen Tugendhelden [4]). — e) Fleifs. Es ist zunächst zu ermitteln, ob die sich zeigende Trägheit und Unaufmerksamkeit in der Natur des Kindes angelegt ist oder nicht. Handelt es sich blofs um eine vorübergehende Unlust zum Lernen, so können vernünftige Vor-

1) Ed. 37, 2, 4, 6. 38—40. 78, 1—4. 79. 84. 100—114. 133. 139, 2.
2) Ed. 113—115. 138. 191.
3) Ed. 131. 132.
4) Ed. 116. 117. 139, 1.

stellungen, Beschämungen, Drohungen, Zwang zu einem bestimmten Spiele den Schüler bald für das Buch gewinnen; beruht die Trägheit auf angeborener Interesselosigkeit, so erprobe man, ob der Zögling nicht von irgendeiner Neigung her zur Thätigkeit zu bringen sei, versuche Lob und Tadel, auch selbst sinnliche Lockmittel, und nötige ihn zu körperlicher Arbeit, die er, müde geworden, mit dem Bücherstudium vertauschen darf [1]).

C. Erziehung zu feiner Lebensart.

Die feine Lebensart ist aufzufassen als die durch Blick, Wort und Handlung sich äufsernde menschenfreundliche Gesinnung; sie soll ein Ausfluſs der Höflichkeit des Herzens sein und steht im Gegensatz nicht bloſs zu dem schlechten Benehmen (der blöden Verlegenheit, dem Mangel an Achtungsbezeugung, der Rücksichtslosigkeit, Tadelsucht u. s. w.), sondern auch zu der Ziererei (dem heuchlerischen Schein guter Gemütsart, dem mangelhaften, thörichten Ausdruck trefflicher Gesinnung). Als eine Hauptbedingung für das Glück, die Achtung und Stellung des Menschen darf sie bei der edelmännischen Erziehung nicht ignoriert werden. Auch in diesem Punkte thun bloſse Regeln nichts, Beispiel und Gewöhnung alles. Neben dem Verkehr mit der gebildeten Gesellschaft ist der Tanzunterricht sehr geeignet, Kindern gefällige Sicherheit und Anstand zu verleihen. Schlimmere Versündigungen gegen den guten Ton dürfen beim jungen Manne nicht ungerügt bleiben. Nur glaube man nicht, mit der Aneignung äufserer Formen alles gethan zu haben; Hauptsache bleibt die Bildung des Gemütes [2]).

D. Erziehung zur Weisheit (Menschenklugheit).

Glück und Nützlichkeit des Menschen hängen sehr wesentlich auch davon ab, daſs er sich in die verschiedenen Lagen des Lebens und in die Menschen zu finden wisse; er bedarf deshalb der Menschenkenntnis und des

1) Ed. 123—129.
2) Ed. 67. 130. 141—145.

rechten Taktes im Umgang mit Menschen. Ein hierauf zielender Unterricht ist wichtiger als der in Sprachen, klassischer Litteratur, Logik und Metaphysik. Der Erzieher wird sich bemühen, in stufenmäſsigem Fortschritt dem Zögling ein richtiges Bild zu geben von den wahren moralischen Verhältnissen in der Welt, von der Lebensführung, den Absichten, Lastern und Verführungskünsten der Menschen. — Eine andere Seite der Klugheit besteht in der Fähigkeit des Menschen, seine Geschäfte geschickt und umsichtig zu führen, welche jedoch verschieden ist von der List, „dem Affen der Weisheit". Inbezug auf sie kann der Erzieher freilich nur vorbereitend thätig sein: durch Gewöhnung des Zöglings an Wahrhaftigkeit, Aufrichtigkeit, Nachdenken über das eigene Handeln, durch Vermittelung richtiger Begriffe und durch die Erhebung des Schülers zu hohen und würdigen Gedanken [1]).

II. Die Erziehung des Denkens.

A. Vorbereitende Einflüsse intellektueller Art

sind die Befriedigung des Spiel- und Wissenstriebes junger Kinder. Das Spiel ist eine durchaus naturgemäſse kindliche Beschäftigung: es fördert die körperliche Gesundheit und hält den Geist in normaler zufriedener Stimmung; in dem Genuſs der Freiheit und Abwechselung bei diesem geistig-leiblichen Thun findet das Kind Befriedigung und Freude; nach dem Eintritt in die Lernzeit bietet es ihm die beste Erholung. Das Spiel kann aber zugleich der Aneignung nützlicher Gewohnheiten dienstbar gemacht werden: Mäſsigung der Wünsche, Sparsamkeit, Fleiſs, Nachdenken, Geschicklichkeit lassen sich dadurch dem Kinde aneignen. Sehr zu würdigen ist endlich der Umstand, daſs das in

1) Ed. 94, 1—4. 140. Vgl. aus On study: „Das Nächste nach der Glückseligkeit in der anderen Welt ist eine ruhige, gedeihliche Wanderung durch die diesseitige. Sie erheischt eine sorgfältige Führung und Leitung unser selbst in den verschiedenen Lagen des Lebens. Daher scheint mir das Studium der Klugheit den zweiten Platz in unseren Gedanken und Studien zu verdienen. . . . Sie geht wie die Religion jedermann an."

völliger Freiheit betriebene Spiel des Kindes dem Erzieher Gelegenheit bietet zur Beobachtung der kindlichen Eigenart, dafs es ihm Hinweise giebt auf den möglicherweise passenden künftigen Lebensberuf seines Zöglings und Winke inbezug auf die pädagogische Behandlungsweise desselben überhaupt. Ist demnach das Spiel zu seiner Zeit vollauf zu begünstigen, wobei jedoch die einfachen, womöglich selbstangefertigten Spielsachen den Vorzug verdienen, so gilt es andrerseits auch, das Kind allmählich vom Spiel zu entwöhnen, und dies wird um so leichter gelingen, je mehr der Erzieher ihm das Lernen und andere nützliche Beschäftigungen gewissermafsen zum Spiel und zur Erholung zu machen weifs, die es dem kindischen Treiben vorzieht [1]).

Die schon im frühen Kindesalter sich zeigende Wifsbegierde, das Interesse des Kindes an allem, seine Fragen nach dem Was und Wozu der Dinge müssen als ein gutes Zeichen für seine Entwicklungsfähigkeit angesehen werden, als ein Mittel zur Bildung des Urteils und damit der Vernunft. Auch der denkende Mann findet in der Befriedigung der kindlichen Wifsbegierde eine sehr interessante und dankbare Aufgabe. Freilich gilt es hierbei, sich der Fassungskraft des Kindes anzupassen und zuweilen auch mit der Antwort nicht zu zögern: Das brauchst du noch nicht zu wissen. Im übrigen rege man möglichst viel zum Fragen an, indem man z. B. dem Kinde neue, seltene Sachen vorzeigt. Man gebe ihm Gelegenheit, seine Kenntnisse vor anderen zu zeigen, verlache es nicht um eines verkehrten Urteils willen und begrüfse jedes wirkliche Urteil als Anzeichen erwachter und gebrauchter Vernunft. Verwerflich würde es dagegen sein, den Vorwitz und das geschwätzige Plaudern der Kinder mit Erwachsenen zu begünstigen [2]).

B. Der Unterricht.

1. Was die Bedeutung und Aufgabe des Unterrichts anlangt, so ist die darüber herrschende Ansicht

1) Ed. 63. 74. 76. 108. 129. 130. 150. 152. 202.

2) Ed. 108. 118—122.

wenig vernünftig. Kenntnisse gelten als wichtigstes wenn nicht alleiniges Anliegen der Erziehung; um des Lesens, Schreibens, der Sprachen und der Logik willen fesselt man den Knaben acht bis zehn der besten Jahre seines Lebens an die Schulbank; durch Stock und Rute macht man ihm das Lernen zu einem Spiefsrutenlaufen ad capiendum ingenii cultum. Man lernt für die Hochschule, nicht für das Leben. Was ist dem Edelmann damit gedient? wird er dadurch moralisch gebessert und fähig gemacht für die Welt? — Stellen wir die Frage so, dann müssen wir gestehen: „Kenntnisse sind der am wenigsten wichtige Teil der Erziehung.“ Nur für gut geartete Gemüter bedeutet das Wissen eine Hilfe, im anderen Falle schadet es nur. Der Edelmann bedarf aufser der moralischen Bildung und einem feinen Benehmen solcher Kenntnisse, wie sie das praktische Leben von ihm verlangt; gelehrte Kenntnisse logischer und sprachlicher Art, die man in möglichst reichem Mafse dem Gedächtnis einprägt, sind nicht gleichbedeutend mit weltmännischer Bildung, wie sie der Edelmann braucht. Der ihm nötige Unterricht erfüllt seinen Zweck, wenn er a) ihm die für das Leben und den Beruf erforderlichen Kenntnisse bietet; b) ihn an rechten Gebrauch der Zeit und an Fleifs gewöhnt; c) ihm einen Grundrifs alles Wissenswerten giebt und seine geistigen Fähigkeiten so übt, dafs er zur eigenen Fortbildung befähigt und geneigt wird; d) seinen Blick auf die Menschheit erweitert und ihm Liebe zu allem Ausgezeichneten und Lobenswürdigen einflöfst [1]).

2. Inbetreff des Umfanges der Bildung mufs zwar

1) Ed. 93. 94. 147. 177, 1. 198. Vergl. hierzu aus Read.: „Die Vervollkommnung des Verstandes geschieht zu dem doppelten Zweck, unser eigenes Wissen zu vermehren und uns zu befähigen, anderen dieses Wissen mitzuteilen und zu erhärten. Wenn letzteres nicht der Hauptzweck bei dem Studium eines Edelmannes ist, so ist es doch dem erstgenannten mindestens gleichwertig, da der gröfste Teil seines Nutzens und Thuns in der Welt auf dem Einflufs dessen beruht, was er anderen sagt oder schreibt.“ — Ferner ist hier hinzuweisen auf die Stellen aus der Cond., in denen die Liebe zur Wahrheit als das Hauptgeschäft des Verstandes bezeichnet wird. Vergl. hierzu den III. Teil vorliegender Arbeit (S. 60).

eine gewisse Vielseitigkeit gewünscht werden; doch setzen Zeit, Begabung und der künftige Beruf hier Grenzen, so dafs man immer zuerst nach dem wirklich Notwendigen und Nützlichen fragen wird [1]). Für die Auswahl der Fächer sind folgende Regeln leitend [2]): a) Die Geistesbildung umfafst sowohl Sach- als auch Sprachbildung. b) Die Ausbildung in der Muttersprache darf neben dem Betrieb der fremden Sprachen nicht verkürzt werden. c) Es sind nur diejenigen Fremdsprachen zu treiben, welche als Grundlage der Ausbildung und für das spätere Leben von Wichtigkeit sind. d) Die Sachbildung gestalte sich möglichst vielseitig und praktisch (religiöse, moralisch-politische, naturwissenschaftliche Bildung). e) Neben solchen Gegenständen, welche der Geistesbildung und praktischen Zwecken dienen, dürfen auch solche Beschäftigungen nicht fehlen, welche die körperliche Gesundheit und Ausbildung zu ihrem Rechte kommen lassen.

Übersicht der Lehrfächer.

I. Gegenstände, die der Geistesbildung, dem späteren Leben und Berufe dienen:
   A. Sprachunterricht: Muttersprache, Französisch, Latein (Griechisch?).
   B. Sachunterricht: Geographie, Astronomie; Naturkunde; Arithmetik, Geometrie; Geschichte, Chronologie; Moral, Rechtskunde, Religion.

II. Gegenstände, die zur Ausfüllung freier Zeit, zur Erholung und zu körperlicher Ausbildung dienen:
   A. Ideale Künste: Zeichnen (?).
   B. Mechanische Künste und Fertigkeiten (Zerstreuungen): Tanzen, Reiten, Fechten (?), Ringen (?); Landwirtschaft, Gartenbau; Handwerke. (Harmlose Zerstreuungen.)

1) Ed. 94, 7, 8. Der Gedanke vielseitiger Beschäftigung des Geistes wird namentlich in der Cond. 19, 22 erörtert. Vielseitigkeit giebt dem Geiste Freiheit, Scharfsinn, Vorsicht und Gewandtheit; sie bewahrt vor „geistiger Besessenheit“, Verliebtheit in die eigene Wissenschaft mit Verachtung anderer; „das allseitige Kosten von allen Wissenschaften“ erhöht die geistige Kraft und Regsamkeit. Doch bleibt die Vielseitigkeit ein Ideal, dem nur durch Verbesserung der Methoden des Studiums näher zu kommen ist.

2) Diese Regeln finden sich bei Locke nur implicite.

3. Wertschätzung einzelner Gegenstände. Die Vernachlässigung der Muttersprache in den gebildeten und gelehrten Kreisen ist tief beklagenswert; es ist sicher einer der gröfsten Mängel in der Bildung des Edelmannes, wenn er die Muttersprache nicht beherrscht. Um Klarheit und Eleganz des Ausdruckes zu erlangen, ist das Studium der muttersprachlichen Grammatik für ihn unerläfslich [1]). Dagegen sind Logik und Rhetorik in der Art, wie die Schulen sie treiben, nicht blofs überflüssig, sondern sogar gefährlich, da sie mit ihren Spiegelfechtereien beim Disputieren den Sinn für Wahrheit ersticken [2]). Griechisch und Latein sind Sprachen von hohem Nutzen und grofser Vortrefflichkeit; der Gelehrte bedarf ihrer durchaus. So nötig aber das Griechische für den Gelehrten sein mag, so sehr kann der Edelmann dessen entbehren; allenfalls mag er es im reiferen Alter autodidaktisch treiben. Die für höhere Berufsarten bestimmten Edelleute müssen Latein lernen, für die übrigen bleibt es ein Luxus [3]). Geographie empfiehlt sich durch ihre Leichtigkeit und Annehmlichkeit, da sie nur die Sinne und das Gedächtnis beschäftigt, schon für ein jüngeres Alter [4]). Naturkunde im Sinne konkreten Erfahrungswissens ist wertvoll für jeden; dagegen hat die Kenntnis naturphilosophischer Systeme nur dekorative Bedeutung [5]). Mathematik ist die fafsbarste Art abstrakter Verstandesthätigkeit und zugleich im Leben nötig [6]).

1) Ed. 167, 2. 168, 5. 189, 2, 6, 8. Vergl. On study.

2) Ed. 188. 189. Vergl. Ess. III, 7. IV, 7, 11. On study.

3) Ed. 195. 164. 168, 6. In Hinsicht auf die Echtheit des Wissens liegt kein Grund vor, die Alten den Neueren entgegenzustellen; man kann aus beiden Erkenntnis gewinnen. Cond. 24.

4) Ed. 178.

5) Ed. 190. 193. 194. Vergl. Ess. IV, 12, 12. 3, 16.

6) Ed. 180; Ess. IV, 3, 29. „Um Vorstellungen im Zusammenhang verfolgen zu können, ist nichts dienlicher als Mathematik, die deshalb allen, die Zeit und Gelegenheit haben, gelehrt werden sollte, nicht sowohl um Mathematiker als um vernünftige Wesen aus ihnen zu machen.“ Cond. 6. 7.

Geschichte (und als unerläfsliches Hilfsmittel für sie Chronologie) bietet eine reiche Quelle der Klugheit, des bürgerlichen Wissens und der Unterhaltung [1]). Moral und Rechtskunde verdienen das ernsthafteste Studium jedes Edelmannes, der namentlich ohne die letztere kein höheres Amt bekleiden kann [2]). Das Zeichnen hat praktischen Wert: so auf Reisen, um etwa Bauwerke, Maschinen, Kleidertrachten u. s. w. für die Erinnerung zu fixieren; doch erfordert es ein gewisses Talent [3]). Die Malerei würde zu zeitraubend sein und auch als Sitzbeschäftigung kein gutes Mittel der Erholung abgeben [4]). Musik, sofern es sich dabei um das Erlernen verschiedener Instrumente handelt, kann erst in letzter Linie in Frage kommen, da ihre Erlernung zu viel Zeit wegnimmt und ihre Ausübung den jungen Mann in unpassende, seine Moral gefährdende Gesellschaft führen könnte [5]). Ähnlichen Einwänden unterliegt die Pflege der Dichtkunst; zur Pflege der Phantasie genügt die Lektüre von Dichtern [6]). Viel weniger als das Tanzen und Reiten sind Fechten und Ringen zu empfehlen [7]). Von sonstigen körperlichen Übungen ist schon die Rede gewesen [8]). Unter den zerstreuenden Spielen sind Karten und Würfel auszuschliefsen [9]).

4. Zeit und Reihenfolge des Auftretens der Lehrfächer. Im allgemeinen sind folgende Regeln mafsgebend: a) Man treibe nicht zu viele Gegenstände neben

1) Ed. 182. 184. Vergl. Ess. IV, 16, 11. Wertlos ist es, die Geschichte nur als Sammlung gelehrter Gedächtnisnotizen oder als Bericht von sogen. Helden zu behandeln; sie erfüllt ihren Zweck nur, wenn sie zur Gewinnung von Lehren der Moral, Weisheit und Klugheit Veranlassung giebt. On study.

2) Ed. 185—187. Dazu Read. Das Studium der Religion sollte stets den ersten Platz erhalten. On study. Cond. 8.

3) Ed. 161.

4) Ed. 161. 203.

5) Ed. 197.

6) Ed. 174.

7) Ed. 196—199.

8) Ed. 201—209.

9) Ed. 207. 208.

einander; b) man gehe von den leichteren Gegenständen zu den schwierigeren; c) man konzentriere in der Weise, dafs Sprach- und Sachbildung Hand in Hand gehen [1]). — Einzelnes: das Lesen beginne, sobald das Kind plaudern kann; nach erlangter Lesefertigkeit das Schreiben und weiterhin das Zeichnen. Das Französische werde angefangen, wenn das Kind die Muttersprache redet; kann es nach 1—2 Jahren französisch sprechen und lesen, so trete das Lateinische hinzu.

5. Didaktische Regeln [2]). Wie die Erziehung zur Tugend Freiheit und Hemmung zu vereinigen sucht, so hat auch der Unterricht dem Freiheitsdrange des Schülers gerecht zu werden und doch zugleich dafür zu sorgen, dafs er sich an die ernste Anstrengung des Lernens und des Wahrheitsstrebens gewöhne.

a) Das Lernen sei also zunächst freie, möglichst zwanglose Geistesthätigkeit. 1) Man gebe dem Kinde von vornherein eine angenehme Vorstellung vom Lernen. Der harte Zwang der Rute, das Zwingen der Schüler zu den Büchern ist zu verbannen; das Lernen werde als Spiel hingestellt und betrieben, unter Umständen als Belohnung für anbefohlenes Spiel, dessen die Kinder überdrüssig geworden sind; die rechte Stimmung werde abgewartet oder durch freundliches Gespräch herbeigeführt; das Lernen werde den Kindern hingestellt als ein Vorrecht des Alters und Standes, als etwas, wodurch sie Achtung und Ansehen erlangen können [3]). 2) Der Unterricht selbst errege durch Inhalt und Form die Aufmerksamkeit, das Interesse und die Freude des Kindes. Durch freundliche Behandlung halte man das Gemüt der Kinder in behaglicher, ruhiger Stimmung; niemals wolle man ihre Aufmerksamkeit durch Drohungen, Rügen und Schläge erzwingen. Alles Lernen sollte mit naheliegenden Dingen, mit sachlicher Erkenntnis

1) Diese Regeln finden sich nur implicite.

2) Auch das hierher Gehörige mufs erst aus Lockes Ausführungen zusammengestellt werden.

3) Ed. 73. 74. 76. 86. 87. 94, 6. 128. 129. 148—155. 167, 3, 5.

beginnen und zunächst nur die Sinne und das Gedächtnis in Anspruch nehmen; man verschone die Kinder mit den abstrakten Begriffen aus der Grammatik, Logik, Metaphysik; um das Interesse an den Sprachen wachzuhalten, lehre man sie in Verbindung mit Sachen, die den Kindern Vergnügen machen; die beim Lesen verwendeten Bücher sollten einen gediegenen, ergötzlichen und nützlichen Inhalt haben und mit Bildern ausgestattet sein. Vorstellungen werden nicht durch den Klang der Wörter erzeugt, sondern durch die Gegenstände selbst oder deren Abbilder. — Ferner sorge man für Abwechselung; ehe die Kinder von einer Sache ermüdet sind, gehe man zu etwas Neuem über. Die vorzüglichste Geschicklichkeit des Lehrers besteht darin, den Kindern alles so gefällig und angenehm wie möglich darzustellen [1]). 3) Auch um der Einprägung des zu Lernenden, um des sicheren Fortschrittes willen ist Zwang unnötig. Man gebe möglichst wenig auf einmal, immer eine einfache Idee nach der anderen; man zerlege die komplizierten Übungen in ihre Elemente (so z. B. beim Schreiben). Man befolge einen allmählichen, lückenlosen Fortschritt und zeige dem Schüler den Unterschied der analytischen, synthetischen, philosophischen nnd historischen Methode. Man belaste den Schüler nicht mit unnützen Schwierigkeiten (z. B. nicht mit grammatischen Kreuz- und Querfragen bei der lateinischen Lektüre). Jede Übung geschehe nach Maſsgabe von Mustern; die bloſse Regel nützt zu nichts. Das Behalten wird gesichert durch Aufmerksamkeit beim Lernen, methodische Ordnung, wiederholtes Durchdenken und Sichbesinnen. Durch Übermaſs im Memorieren wird der Geist nicht gefördert, das Gedächtnis nicht gestärkt; nur wirklich Behaltenswertes werde memoriert: Vokabeln, der Katechismus und Sittensprüche, schöne, gehaltvolle Stellen aus klassischen Autoren, Chronologisches [2]).

1) Ed. 108. 156. 158. 167. 178. Wechsel der Beschäftigung: On study.

2) Ed. 153. 160. 167, 2. 175. 176. 180, 2.

b) Auch der Ernst und die Anstrengung des Lernens müssen zu ihrem Rechte kommen. Der Schüler muſs an willkürliche Aufmerksamkeit gewöhnt werden; sein Geist muſs die Herrschaft über sich gewinnen lernen. In den Wissenschaften, in welchen der Verstand geübt werden soll, darf man den Schülern manchmal absichtlich Schwierigkeiten vorlegen, um den Eifer anzuregen und den Geist zu gewöhnen, seine Kraft und Schärfe im planmäſsigen Denken zu erproben [1]).

6. Spezielle Methodik einzelner Lehrfächer.

a) Muttersprache. Lehraufgaben: Grundfertigkeiten des Lesens und Schreibens; Kurzschrift; Buchführung. Übung im genauen, klaren Denken und in richtiger, geschmackvoller Handhabung des schriftlichen wie mündlichen Ausdrucks. Zu diesem Zweck: Erzählen; Niederschreiben; Lektüre leichter Bücher; Kenntnis und Anwendung stilistischer Regeln; Sprechen ex tempore; Grammatik; Briefschreiben, vom einfachen zum höheren Stil unter Heranziehung guter Muster allmählich fortschreitend [2]). Metho-

1) Ed. 75. 167, 2. Eine erhebliche Ergänzung erhält dieser Abschnitt durch manche Ausführungen in der Cond. Auch hier dringt Locke auf stetige Gewöhnung an willkürliches Aufmerken; dies ist nicht durch Gewaltmaſsregeln zu erzwingen, sondern dadurch zu gewinnen, daſs der Erzieher, gleichsam als bemerkte er die Unaufmerksamkeit der Kinder nicht, ihnen ruhig voranschreitet und ihre zerstreuten Gedanken auf den rechten Weg zurücklenkt (Cond. 30). Übung in der Unterscheidung von Worten und Begriffen, im Einteilen, im logischen Schlieſsen — besonders durch Mathematik (Cond. 7. 29. 31. 32. 36. 39). Einer besonderen Leitung bedarf der Geist beim Gebrauch von Büchern: das Studium derselben ist mehr als bloſse Unterhaltung, als Aufnehmen von einzelnen Notizen in das Gedächtnis; es kommt dabei darauf an, daſs man in den inneren Zusammenhang des Gelesenen eindringe, den Gang der Beweise kritisch betrachte und das Allgemeine, die in der Tiefe verborgenen Grundwahrheiten erfasse. Schöner Stil darf nicht blenden (Cond. 3. 18. 20. 24. 25. 42. 43. Auch Read.). Als eine Hilfe für das Gedächtnis und ein Mittel zur Vermeidung von Gedankenverwirrung empfiehlt Locke das Anlegen von Auszügen aus den einzelnen Wissenschaften; jeder soll sich eine solche „Landkarte der intellektuellen Welt“ zu eigenem Gebrauch selbst anfertigen. On study.

2) Ed. 148—163. 210. 188. 189.

disches: Für den ersten Leseunterricht kommt es zunächst darauf an, das Verlangen nach dem Lesenlernen in dem jungen (etwa 4jährigen) Kinde wachzurufen (Appellation an das Ehrgefühl). Dieser Unterricht selbst ist spielenderweise zu betreiben: der Knabe beteiligt sich an einem Spiele mit dem Elfenbeinball, auf welchen man nach und nach die einzelnen Buchstaben aufklebt; zur Einführung in das Silben- und Wortlesen dient ein Spiel mit vier Würfeln. Langsames Fortschreiten ist geboten; zur Anspornung des Knaben verbinde man diesen Unterricht mit Anschauungsunterricht: Abbildungen von Tieren, denen die gedruckten Namen beigefügt sind. Passende erste Lesebücher sind nicht das Hornbuch [1]), der Primer [2]), der Psalter oder gar die ganze Bibel, sondern Äsops Fabeln und Reineke Fuchs, die man mit Bildern versehen sollte. Das Gelesene mufs mit dem Kinde besprochen und von ihm wiedererzählt werden [3]). — Beim Schreibunterricht lehre man zunächst die richtige Federhaltung, die Lage des Papiers, die Arm- und Körperhaltung, den Anfang und die Ausführung des einzelnen Buchstaben. In einem vorbereitenden Kursus lernt der Schüler die in übernormaler Gröfse vorgelegten Buchstaben, welche auf grofsen Bogen mittelst gravierter Platten in roter Schrift vorgezeichnet sind, mit schwarzer Tinte überziehen. Darauf freies Schreiben mit allmählicher Verkleinerung der Formen [4]). — Der Weg zur Erlangung der Redefertigkeit ist nicht das Anfertigen lateinischer Aufsätze; weder Logik noch Rhetorik können

1) „Das Hornbuch, ein sehr altes Lehrmittel, besteht aus einem einzigen Blatt, auf dessen Vorderseite nach einem Kreuzzeichen und einem grofsen A das kleine, dann das grofse Alphabet, hierauf Zusammenstellungen von Vokal und Konsonant, dann von Konsonant und Vokal, dann das Vaterunser folgt. Dieses Blatt war auf eine Holztafel mit Handgriff geklebt und mit durchsichtigem Horn bedeckt.“ v. Sallwürk, Lockes Ged. u. E., Anm. 1 zu § 157.

2) „Der von Locke gemeinte Primer (liber primarius) war ursprünglich Gebetbuch und als solches Schulbuch, nahm aber nach und nach weltlichen Inhalt auf.“ v. Sallwürk, ebendas.

3) Ed. 148—163. 210. 188. 189.

4) Ed. 160. 161.

durch ihre Regeln dazu führen. Dagegen werden diese beiden Mittel von Erfolg sein: a) das Anschauen guter Muster (Cicero, Terenz, Virgil, Livius, Cäsar; von neueren englischen Autoren: Tillotson und Chillingworth). b) Antworten auf vernünftige, nützliche Fragen nach kurzer Überlegung [1]). — Statt lateinischer Aufsätze lasse man englische anfertigen, denn in dieser Sprache kann der Schüler denken. Der Gang der Übungen ist dieser: a) Übung im Erzählen (z. B. Äsops Fabeln) mit Verbesserung eines Fehlers nach dem anderen; b) Niederschreiben derartiger Erzählungen bis zur Erzielung grammatischer und stilistischer Korrektheit; c) Kenntnis und Veranschaulichung stilistischer Regeln (nach Cicero, De inventione) sowie Nachahmung der gegebenen Muster; d) Einübung des Briefstils, zuerst des einfachen, dann des höheren — ebenfalls mit Benutzung von Mustern (Voiture und Cicero) [2]).

b) Fremde Sprachen. Formelles Ziel bei jeder nach La Bruyère: Befähigung zum selbständigen kritischen Studium des Urtextes, ohne Benutzung wortreicher Kommentare [3]). — Französisch: Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch, selbständige Lektüre. Die Methode ist bereits im Gebrauch: Erlernung durch Hören und Sprechen von früh auf; Lesen französischer Bücher; Erteilung des Sprachunterrichts in dieser Sprache [4]). — Latein. Lehraufgaben: Fortschritt von den leichtesten Schriftstellern (Justin, Eutrop) bis zu den schwierigsten (Virgil, Horaz); Übersetzungen ins Englische; Memorieren gehaltvoller Aussprüche; Grammatik erst nach praktischer Erlernung als Einleitung in die Rhetorik, um den Ausdruck zu vervollkommnen. — Methodisches: Die übliche Methode taugt

1) Ed. 172. 188. Dazu Read.

2) Ed. 189, 3, 4. Als Gegenstand derjenigen Lektüre, welche Vergnügen bezweckt, nennt Locke poetische Schriften, namentlich dramatische, wenn sie frei von Obscönitäten seien und die Natur zur Grundlage hätten, und erwähnt als Muster den Don Quijote von Cervantes. Read.

3) Ed. 195.

4) Ed. 162. 170. 178.

nichts: man verwendet zu lange Zeit auf die Sprache und kann ohne harte Zucht nicht zum Ziel gelangen. Das Fehlerhafte liegt besonders darin, dafs man die Grammatik zur Hauptsache des Unterrichts macht, obgleich doch die meisten später einer so genauen Kenntnis der Sprache nicht bedürfen und auch ohne Grammatik sich ein befriedigendes Ergebnis erzielen läfst; sodann darin, dafs man die Schüler mit der Anfertigung lateinischer Aufsätze und Verse, mit dem Auswendiglernen und Vortragen langer Abschnitte aus lateinischen Autoren plagt. Sprachen müssen wesentlich durch mechanische Übung, nicht durch Regeln erlernt werden; die normale Methode ist die durch Hören, Sprechen und Lesen; hat man keinen vollkommen lateinfertigen Lehrer, so dient die Zwischenlinienübersetzung als Hilfsmittel. Als Grundlage dienen dabei Äsops Fabeln, die der Schüler nach und nach auswendig lernt und aus dem Gedächtnis niederschreibt; aus der Sprachlehre wird nur das Notwendigste von der Deklination und Konjugation herangezogen. Diese Methode ist so natürlich, dafs auch selbst die Mutter mittelst derselben sich selbst und ihren Sohn in das Lateinische einführen könnte. Die Weiterführung geschieht durch Lektüre, die allmählich zu den schwierigeren Autoren fortschreitet; das Wortlernen werde durch Verbindung mit den Realien erleichtert, wie denn auch weiterhin sich der Sachunterricht hauptsächlich auf die Lektüre einschlägiger Schriften geschichtlicher, moralischer, politischer Art gründet. An die Lektüre schliefsen sich Übersetzungen ins Englische und das Memorieren kurzer, gehaltvoller, schöner Stellen. Rein grammatische Übungen, welche den frischen Gang der Lektüre nur aufhalten und dem Schüler die Sache verleiden würden, müssen unterbleiben. Erst dann mag die Grammatik als Übersicht auftreten, wenn der Schüler die Sprache praktisch erlernt hat [1]).

c) Geographie (und Astronomie). Der Gang ist folgender: a) die natürlichen Teile des Globus (Länder und

1) Ed. 167—170. 175—178. 184. 186. Zahlreiche Wörterbücher nennt Locke in Read.

Meeresteile); b) das Gradnetz, Auffindung der Länder u. s. w. mit Hilfe desselben; Gebrauch der Karten; c) die Kreise am Himmelsglobus, die Ekliptik, die Sternbilder, — erst am Globus, dann am Himmel; d) das Planetensystem nach Kopernikus. Langsamer, behutsamer Fortschritt ist geboten [1]).

d) Naturkunde. Kenntnis von Tieren, Pflanzen, Mineralien; Anatomie — in Verbindung mit dem fremdsprachlichen Unterricht. Lektüre von Büchern über Landwirtschaft, Gartenbau, Baumzucht. Allgemeine Kenntnis einiger naturwissenschaftlicher Systeme, vorher jedoch Einführung in die Lehre von den Geistern. Besonders empfohlen werden die Schriften des Chemikers Boyle; dann Cudworth, Intellectual system, und Newton, Philosophiae naturalis principia mathematica [2]).

e) Mathematik. Kenntnis der Zahlen, Operieren mit denselben. Planimetrie nach den ersten sechs Büchern Euklids; Befähigung zum Selbststudium [3]).

f) Geschichte und Chronologie. Lektüre lateinischer Autoren, welche die allgemeine Geschichte betreffen; englische Geschichte. Chronologie mit Ausschlufs gelehrter Streitfragen nur in der Übersicht; Einführung in die verschiedenen Zeitrechnungen und in den Julianischen Kalender. Als Hilfsmittel für Chronologie die Bücher von Strauchius und Helvicus [4]).

g) Moral und Rechtskunde. Zur Einführung in die Sittenlehre dient die Erörterung vorgelegter einzelner Fälle, bestimmter Beispiele, wobei das Urteil des Schülers herauszufordern ist, und die stetige Gewöhnung an das rechte Verhalten; sodann die Einführung in die heilige Schrift, deren bedeutsame Sittensprüche zu memorieren

1) Ed. 178—181, 2. Eine Reihe von geographischen Werken mit Hervorhebung solcher, welche die neuesten Reisen und Entdeckungen berücksichtigen, nennt Locke in Read. Ebendort wird das Studium von Atlanten empfohlen.

2) Ed. 165. 169. 193. 194.

3) Ed. 180. 181. Vergl. auch Ess. I, 2, 16. II, 16.

4) Ed. 182—184. 187. Vergl. auch Read.

sind; im reiferen Alter müssen Ciceros Pflichten studiert werden [1]). Studium der Lehre vom Staat nach Puffendorff (De officio hominis et civis), des Völkerrechts nach Grotius (De jure belli et pacis), der älteren und neueren Schriftsteller über englisches Recht und — im Anschlufs an das Studium der englischen Geschichtschreiber — der neueren englischen Verfassungs- und Gesetzeskunde [2]).

h) Religion. Der Gang der religiösen Unterweisung ist folgender: a) Schon vor dem Lesenlernen Einprägung des Vaterunsers, der Gebote und des Glaubensbekenntnisses; gleichzeitig Vermittelung des rechten Begriffes von Gott durch gelegentliche Mitteilungen. b) Lektüre eines kurzen, einfach gehaltenen, chronologisch geordneten, gut ausgewählten historischen Bibelauszuges. c) Parallel dem vorigen: allmähliche Einprägung einer katechetischen Glaubens- und Sittenlehre, d. i. eines systematischen Bibelauszuges, der die Antworten auf die Fragen nicht mit Ausdrücken theologischer Systeme, sondern mit Worten der heiligen Schrift giebt. d) Lektüre der heiligen Schrift mit Einprägung zerstreut stehender Sittensprüche [3]).

Reisen und Abschlufs der Erziehung und des Unterrichts.

Das Reisen kann nicht allein die Sprachkenntnisse vermehren, sondern auch zur Vervollkommnung in der Menschenkenntnis und Weisheit dienen. Der übliche Brauch,

1) Ed. 185. 186. 98. Als Arten, Moral zu lehren, bezeichnet Locke auch: 1) Ratschläge und Vorschriften; 2) Sprichwörter und Sprüche; 3) Gleichnisse und Beispiele. Memorandum book of Locke's father (F. Bourne, I, S. 71). Das beste Buch zur Einführung in die Moral ist das Neue Testament. Weitere Hilfsmittel: Aristoteles (Rhetorik, 2. Buch), La Bruyère (Caractères), die satirischen Schriften von Juvenal, Persius, Horaz. Read. — Dann die Predigten von Barrow, Tillotson, Whichcote; Letter to King, 25./8. 1703.

2) Ed. 186. 187. Vergl. Read.

3) Ed. 136—138. 157—159. 190. 191. Empfehlung des Studiums der heiligen Schrift, — möglichst ohne Kommentare, mit eigenem Urteil: Letter to King, 25./8. 1703 (Works III, S. 755). Als Musterbuch für den systematischen Religionsunterricht nennt Locke den Katechismus von Worthington: Ed. 159.

den Jüngling im Alter von 16—21 Jahren mit seinem Erzieher fortzuschicken, ist jedoch nicht zu billigen: in diesem Alter ist der junge Mann moralisch und intellektuell noch nicht reif genug, um den ihm drohenden Gefahren Widerstand zu leisten und um die erwarteten Vorteile vom Reisen zu gewinnen. Besser wäre es, den Zögling vor dem Alter von 14 Jahren mit seinem Erzieher reisen zu lassen, weil dann der Nutzen für die Sprachkenntnis wegen der Biegsamkeit der Sprachorgane am sichersten einträte und weil in diesem Alter die Autorität des Erziehers noch stark genug sein würde, um Ausschreitungen des Zöglings zu verhüten. Am besten aber verschiebt man das Reisen bis nach dem 21. Jahre, wo der junge Mann keines Gouverneurs mehr bedarf, wo er sich selbst leiten kann und befähigt erscheint, Beobachtungen anzustellen über das Bemerkenswerte des Auslandes und, völlig vertraut gemacht mit den Gesetzen und Gebräuchen, den Vorzügen und Mängeln seiner Heimat, etwas zum Austausch besitzt für jene hervorragenden Männer des Auslandes, durch deren Bekanntschaft er zu lernen hofft. Aufserdem ist es ein Vorteil, wenn der junge Mann um des Reisens willen das Heiraten noch einige Jahre verschiebt, um vor seinen eigenen Kindern einen genügenden Vorsprung an Jahren und Einsicht zu haben [1]).

1) Ed. 212—216.

Zweiter Teil.

Geschichtliche Voraussetzungen der Pädagogik Lockes.

John Locke wurde am 29. August 1632 in Wrington bei Bristol als Sohn eines Friedensrichtersekretärs geboren, besuchte von 1646—1652 die Westminsterschule zu London, war darauf bis 1665 Mitglied des Christ-Church-College zu Oxford, vertauschte das theologische Fach mit dem medizinischen, begleitete 1665/6 den englischen Gesandten Sir Walter Vane als Sekretär an den brandenburgischen Hof nach Cleve und lebte darauf von 1667—1675 als Arzt, Berater, Sekretär und Erzieher im Hause des Lord Ashley zu London. Von 1675—1679 hielt er sich gesundheitshalber in Frankreich auf und stand darauf wieder im Dienste seines Gönners Lord Ashley (Earl of Shaftesbury), bis dieser 1682 nach Holland fliehen mufste. Infolge seiner Beziehungen zu Shaftesbury begab sich Locke, die Rache Karls II. fürchtend, ebenfalls nach Holland, wo er an verschiedenen Orten, zeitweise verborgen, lebte, bis er nach dem Sturze Jakobs II. durch Wilhelm von Oranien 1689 in sein Vaterland zurückkehren durfte. Nun wirkte er als Appellationsrat und von 1696—1700 als Mitglied einer Kommission für Handel und Kolonieen im Dienste des Staates. Die letzten Jahre seines Lebens verbrachte er auf dem Landsitz zu Oates im Kreise der ihm befreundeten Familie Masham und starb am 28. Oktober 1704.

Um nun diejenigen Faktoren festzustellen, welche das pädagogische Denken Lockes bestimmt haben, werden wir folgende Punkte einer genaueren Betrachtung unterziehen

müssen: die Erziehung, welche Locke selbst durchgemacht hat, seine politische, wissenschaftliche und kirchliche Wirksamkeit, frühere und zeitgenössische Reformbestrebungen auf pädagogischem Gebiete, sein Wirken als praktischer Erzieher, die Frage seiner Abhängigkeit als pädagogischer Schriftsteller [1]).

Erstes Kapitel.

Pädagogische Jugenderfahrungen.

Miltons Wort:

„The childhood shows the man
As morning shows the day"
(Paradise reg. IV, 220)

bewahrheitet sich auch bei Locke. Schon in frühester Kindheit mufste er den gemüt- und phantasiebildenden Einfluſs der Mutter entbehren, und von daher mag es sich teilweise erklären, dafs in den Ged. ü. Erz. die Würdigung dessen, was die hingebende Liebe einer Mutter für die Entwickelung des Kindes zu leisten vermag, ziemlich zurücktritt, dafs darin fast nur von dem Wirken des Vaters und des Hauslehrers die Rede ist und dafs ein Hauch der Nüchternheit und praktischen Verständigkeit dieselben durchweht, der Phantasie und Gemüt nicht selten gefährdet. Lockes Erziehung im Kindesalter entbehrt aber auch eines vorbildlichen Zuges nicht: der Grundsatz, durch dessen Befolgung Lockes Vater, ein strenger, gerechter aber auch liebevoller Mann, in seinem Sohne männliche Charakterfestigkeit zu begründen gesucht und dessen Anwendung zu einem wirklich idealen Verhältnis zwischen beiden geführt hatte, war kein anderer als derjenige, welcher auch in der

1) Litteratur: Lord King, The life of John Locke. 2 vol. London 1830. Fox Bourne, The life of J. Locke. 2 vol. London 1876. Quick, Some thoughts concerning education by Locke. 1880. v. Sallwürk, Lockes Gedanken über Erziehung übersetzt und eingeleitet. 1883. v. Hertling, John Locke und die Schule von Cambridge. 1892.

ethischen Erziehung, wie die Ged. ü. Erz. sie verlangen, als leitend hervortritt: Durch Gehorsam zur Freiheit!

Begleiten wir unsern Locke nunmehr auf die Westminsterschule zu London, welche er von 1646 bis 1652 besuchte. Sie gehörte zu den damals sehr zahlreichen Grammar schools, welche das durch den Humanismus aufgekommene Bildungsideal zu verwirklichen suchten, indem sie ähnlich wie Joh. Sturm in Strafsburg die Jünglinge aus den mittleren Volksschichten durch strenge grammatische Schulung in die klassische Antike einführten und sie zugleich an Frömmigkeit und Sittlichkeit zu gewöhnen trachteten. Leider kam aber die pädagogische Weisheit jener Tage nicht hinaus über einen mechanischen Geistesdrill, der keine andere Geistesnahrung kannte als den logisch-grammatischen Formelkram und sich beinahe an keine andere Seelenkraft wandte als an das Gedächtnis, unbekümmert, ob der dargebotene Stoff nach Inhalt, Mafs und Form auch dem psychologischen Bedürfnis der Lernenden entspräche. Locke mufste als Internatszögling der Westminsterschule die Härte und den Zwang ihrer Einrichtungen vollauf durchkosten. Die Tagesordnung war folgende. Morgenandacht; 6—8 Wiederholung von Regeln der lateinischen und griechischen Grammatik; Extemporalien, Paraphrasen gelesener Stellen; Vortrag memorierter Abschnitte. 8—9 Vorbereitung. 9—11 Durchsicht lateinischer und griechischer Niederschriften; Übersetzungen aus dem Englischen, Lektüre und Erklärung klassischer Autoren. 11—1 Mittagspause: Lesen lateinischer Manuskripte zur Übung im Entziffern mittelalterlicher Handschriften. 1—3 Wiederholung der morgens erklärten Stellen; Übungen im Übersetzen und Konstruieren. 3—4 Tummeln im recreation ground. Von 4 Uhr ab: Übersetzungen und Vorbereitungen für den folgenden Tag. — Am Freitag war Repetition, und der Sonnabend war dem Deklamieren lateinischer und griechischer Texte gewidmet. Die oberen Klassen boten insofern eine kleine Abwechselung, als einige Zeit auf Hebräisch und Arabisch (!) und im Sommer, während der Mittagspausen, auf Geographie verwendet wurde. Was Natur und Begabung

der Schüler nicht freiwillig leistete, suchten die Lehrer durch Stock und Rute zu erzwingen. Für alle im Lauf der Woche gegen Ordnung und Sitte wie gegen die Lernforderungen verübten Sakrilegien wurde am Freitag Sühne gefordert: flogging system [1]). Von Busby, dem Leiter der Westminsterschule zu Lockes Zeit, wird berichtet, er habe die Rute das Sieb genannt, durch welches der gute Schüler erkannt werde, und gemeint, wer nicht durch dies Sieb hindurchgegangen, sei überhaupt kein Schüler. Der Dichter Dryden, Lockes Mitschüler, erzählt, Busby habe die schwächeren Schüler gewöhnlich zu vollendeten Dummköpfen geschlagen. Der Härte der Schulzucht entsprach es, dafs die Ferien auf das Mindestmafs von drei Wochen beschränkt und dafs alljährlich nur einige Tage Ausflügen und sonstigen Vergnügungen gewidmet waren [2]). — Unter diesen Umständen konnte die Erinnerung an die eigene Schulzeit für Locke kaum irgendetwas Erfreuliches haben, mufste ihm das humanistische Schulideal mit der Einseitigkeit seines Unterrichts, mit der Frucht- und Freudlosigkeit seiner Zucht als ein Zerrbild erscheinen, mufste sich ihm der schon von Montaigne angeregte Gedanke nahelegen, für die öffentlichen Lehranstalten, so weit es möglich wäre, in einer gut geleiteten Privaterziehung Ersatz zu suchen.

Die negative Kritik, welche die Ged. ü. Erz. an dem gleichzeitigen Schulsystem ausüben, hat aber teilweise ihren Grund auch in den Erfahrungen Lockes während seiner Universitätszeit in Oxford (1552—1565). Acht Jahre lang war er theologischer Stipendiatsstudent des Christ-Church-College, wo noch die scholastische Gelehrsamkeit mit allen Spitzfindigkeiten, welche Ramisten und Antiramisten je erdachten, den Thron behauptet hatte. Als undergraduate studierte Locke im ersten Jahre Grammatik und Rhetorik, im zweiten Logik und Moral, im dritten und vier-

1) Nach Wiese, Deutsche Briefe über englische Erziehung I, S. 42, noch bis in die Gegenwart auf Englands Schulen in Übung.

2) Vergl. zum Vorstehenden F. Bourne a. a. O. I, S. 20 ff. und G. Schmid, Gesch. des engl. Schulwesens im 16. u. 17. Jahrh. (bei Schmid, Gesch. d. Erz. III, 1, S. 335 ff.).

ten aufserdem Moral. Einem wohlgesinnten Tutor untergeben, hatte er morgens 5 Uhr dem Gottesdienste beizuwohnen, eine Morgen- und eine Nachmittagsvorlesung zu hören, sich für die weiteren Kollegien vorzubereiten, mufste er beim Essen stets lateinisch reden, regelmäfsig den Abendgottesdienst besuchen und zum Schlufs dem Tutor Bericht erstatten, wie er den Tag verlebt hatte. Spaziergänge während der Freizeit bedurften der Erlaubnis des Tutors; der Besuch von Alehäusern und sonstigen schlechten Orten war streng verboten. Ein etwas freieres Leben durfte er als graduate führen, d. h. nach Erlangung der Baccalaureats- und Magisterwürde (1656 und 1657); Pflichtstudien waren jetzt: Metaphysik und Naturphilosophie nach Aristoteles, Astronomie, Hebräisch, Arabisch, Geschichte; dazu kam die Teilnahme an Disputationen als Respondent oder Opponent [1]). Seinem individuellen Bildungsdrange folgte Locke, indem er viel mit intelligenten jungen Leuten von Stande verkehrte, Romane las und das Studium des Descartes begann. Letzterer wurde ihm der Leitstern, durch den er den Weg fand aus der Wüste der Scholastik, durch den er selbständig denken lernte und das in Wissenschaft und Leben Bestehende kritisch zu mustern gewöhnt ward. Diese Kritik nimmt in seiner Pädagogik die Richtung, dafs er dem Antiken das Moderne, der formalen Logik das wirkliche Denken, dem Metaphysischen das Erfahrungsmäfsige und für das Leben Notwendige entgegenstellt und dafs er die eitelen Künste schulmäfsiger Dialektik und Rhetorik energisch bekämpft. Wenn Baco die Wissenschaft mahnt, sich von Idolen zu befreien, so erkennt Locke deutlich, welchen Anteil die Reform der Erziehung an der Beseitigung der Idole zu nehmen hat.

1) Vergl. F. Bourne a. a. O. I, S. 26—144. Dazu Schmid a. a. O., S. 256 ff.

Zweites Kapitel.

Politische Stellung und Wirksamkeit.

Infolge seiner Stellung in wichtigen Staatsämtern fand Locke Gelegenheit, die politisch-religiösen Kämpfe und Tendenzen seiner Zeit und seines Landes als einer der Nächstbeteiligten zu erleben, wurde er veranlafst, zu jener Umwandelung des staatlichen und kirchlichen Lebens in England Handbietung zu leisten, welche unter der Regierung der letzten Stuarts vor sich ging und zu den konstitutionellen Formen führte, die dort mit der Erhebung des Hauses Oranien und Hannover begründet wurden. Die Summe seiner politischen Anschauungen hat Locke gezogen in seinen zwei Abhandlungen On government (1690), worin er, der bis dahin die Klippen seiner exponierten Stellung glücklich zu umschiffen gewufst hatte, als ein energischer Bekämpfer des Absolutismus und zugleich als mafsvoller Vertreter freiheitlicher Staatseinrichtungen auftritt. Die drei Jahre später von ihm veröffentlichten Ged. ü. Erz. verfolgen, wie es scheint, die Absicht, durch die Erziehung der mafsgebenden Stände seines Landes die neugewonnene Staatsgestaltung zu sichern und ihr durch eine intensivere ethisch-politische Ausbildung der künftigen Staatsbürger die rechte Grundlage zu geben. Spricht er doch gleich im Anfang dieser Schrift seine Absicht dahin aus, mit ihr „dem Vaterlande zu dienen, da die Wohlfahrt und das Gedeihen der Nation durchaus von der Erziehung abhänge und da, wenn der Stand der Edelleute erst gebessert sei, auch alles Übrige leicht in Ordnung gebracht werden könne“ [1]). Als eine Folge von Lockes langjährigem Verkehr mit den höheren Gesellschaftsklassen darf man es ansehen, dafs er gerade die edelmännische Erziehung beschreibt und in ihr neben der Bildung zur Tugend und zu den Kenntnissen auf die Aneignung eines feinen Benehmens und der Weisheit besonderes Gewicht legt.

1) Ed. Widmung.

Drittes Kapitel.

Wissenschaftliche und kirchliche Wirksamkeit.

Lockes Gedankenkreis wird des weiteren durch sein wissenschaftliches und religiöses Interesse, durch seine Beziehungen zu hervorragenden zeitgenössischen Gelehrten und durch seine Beteiligung an der Lösung der damaligen wissenschaftlichen Zeitfragen bestimmt. In seiner ärztlichen Praxis beschränkte er sich wohl auf die Ashleysche Familie und auf ihr Nahestehende, blieb aber dauernd von dem Streben beseelt, wie sein Freund Sydenham u. a. die Medizin in die Bahnen Baconischer Forschungsmethode zu lenken. Man mufs dessen eingedenk sein, um zu verstehen, nicht blofs dafs, sondern auch wie er das Kapitel von der körperlichen Erziehung behandelt: ein mit allen Vorurteilen früherer Jahrhunderte behaftetes hygienisches System wäre für die Erziehungspraxis von keinem Wert gewesen; nur ein medizinisch gebildeter Mann, der sich vom Aberglauben frei gemacht hatte und beflissen war, der Menschennatur unmittelbar ins Angesicht zu schauen, konnte hier das rechte Wort sprechen. — Lockes ärztlich-naturwissenschaftliches Interesse hing auf das innigste mit seinem philosophischen Denken zusammen. Nachdem er der Scholastik den Rücken gekehrt und durch Descartes die Richtung zum selbständigen Denken gewonnen hatte, trieb ihn sein naturwissenschaftliches Interesse in jene empiristische Richtung, die uns in seinem philosophischen Hauptwerke Essay concerning human understanding als grundlegend begegnet. Genährt und gefördert wurde in ihm der Sinn für experimentelle Naturwissenschaft namentlich durch seine Mitgliedschaft bei der 1662 gegründeten Königlichen Gesellschaft für Naturwissenschaften, in der sein Freund, der berühmte Chemiker Boyle, tonangebend war. Einen Hauptmittelpunkt aller auf den geistigen Fortschritt gerichteten Bestrebungen bildeten in jener Zeit eine Reihe von Gelehrten, welche als die Schule von Cambridge oder als die englischen Neu-

platoniker in der Geschichte der Philosophie bekannt sind, namentlich Benjamin Whichcote, John Smith, Ralph Cudworth, Henry More u. a. In einer Zeit, wo infolge des Sieges der Puritaner der religiöse Individualismus und die Sektenbildung immer gröfsere Ausdehnung gewannen, sahen sie es als ihre Hauptaufgabe an, ein Band der Einheit um die zerstreuten Glieder der protestantischen Kirche zu schlingen. Zu dem Zweck suchten sie eine philosophische Verständigung über den Gehalt der verschiedenen religiösen Bekenntnisse durch Appellation an die allgemeine menschliche Vernunft, deren Leistungsfähigkeit sie namentlich auch in religiösen Dingen zu steigern suchten. Von Descartes übernahmen sie die Vorliebe für experimentelle Naturkunde, bestritten jedoch, dafs sich die Teleologie aus dieser Wissenschaft entfernen lasse, weil dies den Übergang zum Atheismus bedeute; die materialistische Religion, Ethik und Staatslehre des Hobbes bekämpfen sie mit Nachdruck. Es darf nun als erwiesen gelten, dafs Locke mit der Schule von Cambridge nicht blofs durch persönliche Beziehungen verbunden war, sondern dafs er auch bestimmte Schriften einzelner jener Männer kannte und durch sie in verschiedener Hinsicht beeinflufst wurde, dafs insbesondere die rationalistische Denkrichtung, welche Lockes Essay über den Verstand neben der empiristischen Richtung zeigt, auf den Einflufs jenes Kreises zurückgeführt werden mufs [1]). Und nicht nur auf dem erkenntnistheoretischen, sondern auch auf dem religiös-ethischen Gebiete zeigt sich die Verwandtschaft Lockes mit den Cambridger Gelehrten, weshalb auch er, wie diese, von feindlicher Seite gelegentlich als Latitudinarier bezeichnet wurde. Die englischen Neuplatoniker sympathisierten vielfach mit den Arminianern oder Remonstranten in Holland, von denen Locke während seines dortigen Aufenthaltes namentlich der Theologe Philipp van Limborch und Jean le Clerc, der Herausgeber der

1) Vergl. die gediegene Arbeit von v. Hertling, Locke und die Schule von Cambridge. 1892.

Bibliothèque universelle, des Zentralorgans der freisinnigen Gelehrsamkeit jener Zeit, persönlich nahetraten. Der religiöse Rationalismus und die Duldsamkeit Lockes in religiösen Dingen hängen gewifs mit jenen Beziehungen zusammen. Wir werden an anderer Stelle [1]) sehen, wie das in dieser Weise unter dem Einflufs liberaler Zeitströmungen stehende philosophisch-religiöse Denken Lockes sich auch in seinen Ged. ü. Erz. prinzipiell geltend macht, und weisen hier nur noch auf einige Einzelheiten dieser Schrift hin, die nur aus jenen Beziehungen verstanden werden können. Wenn Locke, um den Zögling vor materialistischen und antiteleologischen Auffassungen zu bewahren, das Studium der Naturphilosophie durch eine Einführung in die Lehre von den Geistern vorbereitet wissen will [2]), so erklärt sich diese sonderbar anmutende Forderung daraus, dafs Locke inbetreff des Geistigen und der Geister ganz ähnlich dachte wie die spiritistisch angehauchten Neuplatoniker Glanvill und More. Locke selbst scheint an die Möglichkeit von Geistererscheinungen zu glauben [3]), und wenn er an anderer Stelle davor warnt, mit den Kindern allzu früh von Geistern zu reden, so geschieht dies nur, weil er falschen Ideeenassoziationen vorbeugen möchte [4]). Jene Einführung in die Lehre von den Geistern, von denen bekanntlich auch im Essay oft genug die Rede ist, dient nach Locke „zu einer Erweiterung des Geistes behufs richtiger und voller Erfassung der intellektuellen Welt“ [5]). Letzteren recht rationalistisch klingenden, auch im Essay vorkommenden [6]) Ausdruck hat Locke jedenfalls von den Cambridgern übernommen, die ihn unkritischerweise von den älteren Neuplatonikern erborgt hatten [7]). Wenn Locke endlich auf die Schranken des Naturerkennens

1) Siehe den III. Teil dieser Arbeit S. 51 ff.
2) Ed. 192.
3) Ess. II, 23, 11.
4) Ed. 138. 191.
5) Ed. 190.
6) Ess. II, 23, 23, 27.
7) Vergl. Hertling a. a. O., S. 202.

hinweist und naturphilosophischen Hypothesen einen nur bedingten Wert zuerkennt [1]), so berührt er sich hierin deutlich mit Gedanken, die Glanvill in seiner Scepsis scientifica ausgeführt hatte, mit dem er auch in der gemäfsigt mechanisch-atomistischen Ansicht zusammentrifft [2]).

Viertes Kapitel.

Praktische Erziehungsthätigkeit.

Ob Lockes Interesse für pädagogisch-didaktische Fragen schon rege geworden ist, als er Lektor und Tutor junger Studenten in Oxford war (1660—1665), vermögen wir nicht zu entscheiden; immerhin hatte er damit einen Anfang pädagogischer Erfahrung gemacht. Von keiner hohen Bedeutung konnte nach dieser Seite hin der Umstand sein, dafs Locke 1667 Erzieher des Sohnes von Lord Ashley wurde; denn dessen Erziehung war nahezu abgeschlossen, und es konnte sich für Locke nur darum handeln, den 16jährigen schwächlichen Jüngling, durch dessen frühzeitige Verheiratung dem Aussterben der Familie vorgebeugt werden sollte, körperlich möglichst zu kräftigen — eine Aufgabe, die Locke über Erwarten gelang. Viel mehr als der eben Erwähnte ist dessen erster Sohn, der später berühmt gewordene Earl of Shaftesbury, als Lockes Zögling zu bezeichnen. Jedenfalls wurde dieser (geb. 1671), nachdem ihn sein Grofsvater unter Obhut genommen, unter Lockes Oberaufsicht gestellt und auch weiterhin, als dieser 1675—1679 seine grofse französische Reise ausführte, nach dessen Grundsätzen erzogen. Locke veranlasste das Engagement einer Mrs. Birch, die vorzüglich Latein und Griechisch sprach und den Knaben mithin nach Lockes Methode behandeln konnte. Während

1) Ed. 190. Ess. IV, 3.
2) Ed. 193. 194.

seiner Gefangenschaft im Tower (1677) ersuchte der alte Shaftesbury Locke, sich bei den betreffenden Druckern in Paris zu erkundigen, aus welchen Büchern der Dauphin Latein gelernt habe, namentlich nach solchen von der Art der Janua linguarum [1]), nach Kolloquien und Grammatiken. Nach Lockes Rückkehr aus Frankreich stand Anthony Ashley wieder unter seiner direkten Einwirkung, wurde jedoch nach dem Tode des Grofsvaters (Januar 1683) auf die Westminsterschule geschickt. Nach allem steht fest, dafs Locke bei der Erziehung des dritten Shaftesbury nur die Oberaufsicht gehabt hat, dafs aber der eigentliche Unterricht und die Beschäftigung des Knaben von den dazu bestimmten Personen besorgt worden ist; der Grund davon, dafs Locke nicht selbst thätiger dabei eingriff, liegt wohl darin, dafs er von seinem Gönner zu sehr mit politischen Arbeiten bedacht wurde. Aus Shaftesburys eigenem Geständnis, der seiner Dankbarkeit gegen Locke unverhohlen Ausdruck gab, wissen wir jedoch, dafs jene Erziehungsarbeit ganz nach den in den Ged. ü. Erz. entwickelten Grundsätzen ausgeführt wurde, dafs Locke also treu und gewissenhaft genug gewesen war, sich im voraus über alle einzelnen Erziehungsfragen Klarheit zu verschaffen; in den zehn Jahren, welche zwischen jener praktischen Thätigkeit und der Niederschrift der Ged. ü. Erz. liegen, mochten dann diese und jene Ideeen zu weiterer Reife gelangen.

Weitere pädagogische Anregung mag Locke darin gefunden haben, dafs er zwei von den vier Jahren seiner französischen Reise Begleiter eines jungen Engländers war, eines gewissen Banks, dessen Vater mit Shaftesbury befreundet war. Nähere Einzelheiten über dies Verhältnis fehlen; immerhin konnte Locke, wenn er in seinen Ged. ü. Erz. die Kapitel von der Aneignung der Weisheit und vom Reisen besprach, auch hierüber aus eigener Erfahrung reden.

---

1) Der Begriff der Janua linguarum hatte sich in England eingebürgert durch eine jesuitische Janua aus dem Anfang des 17. Jahrhunderts wie auch durch die des Comenius (1631).

Auch sonst fehlt es nicht an Zeugnissen, dafs Locke sich in den ihm befreundeten Familien gern zur Erteilung von Erziehungsratschlägen herbeiliefs und dafs ihm die Beschäftigung mit Kindern Freude bereitete. So war es namentlich bei den Kindern des Kaufmanns Furley in Rotterdam, in dessen Hause sich Locke seit dem Herbst 1689 drei Jahre lang aufhielt; er erfand für dieselben ein Schreibbuch, um ihnen eine leserliche Handschrift beizubringen, und der Unterricht wurde ihnen in diesem Fache so erteilt, wie Locke es in den Ged. ü. Erz. beschrieben hat. Dafs letztere im allgemeinen enthalten, was Locke bereits brieflich seinem Freunde Clarke in Chipley geraten hatte, ergiebt sich u. a. bestimmt aus einem Briefe Lockes an William Molyneux [1]); die Veröffentlichung geschah jedoch hauptsächlich auf Drängen dieses Molyneux, der darin „einen unermefslichen Vorteil für die Menschheit“ sah und brieflich eine Kritik des Buches gab, welche fast alles darin Vorgeschlagene lobenswert und anwendbar findet [2]). Der kleine 4jährige Molyneux war in der That der erste, an welchem die spielende Lernweise Lockes mit Erfolg versucht wurde. Einen noch deutlicheren Beweis für die Anwendbarkeit seiner Methode hatte Locke vor Augen in dem Sohne der Lady Masham, dem kleinen Francis, der nach Lockes Grundsätzen behandelt mit neun Jahren lesen, schreiben, unter Leitung seiner Mutter den Cicero lesen konnte und ebenso in Geographie, Chronologie und Rechnen erfreuliche Fortschritte aufzuweisen hatte.

Aus den angeführten Thatsachen ergiebt sich zur Genüge, dafs, wenn Lockes unmittelbare Erziehungsthätigkeit auch nur von kurzer Dauer war und sich nicht auf die technischen Einzelheiten erstreckte, er doch vielfache Gelegenheit hatte, sich in der Beobachtung der kindlichen Entwickelung zu üben, die verschiedenen Altersstufen der Erziehung kennen zu lernen und sein Nachdenken auf den

---

1) Familiar letters (Works III, S. 491).
2) Familiar letters (Works III, S. 485 ff., 494).

Gegenstand zu richten, dafs demnach Erfahrung und Reflexion sich in seinen Ged. ü. Erz. glücklich die Hand bieten.

Fünftes Kapitel.

Frühere und zeitgenössische Reformbestrebungen auf pädagogischem Gebiete.

Schon ein Jahrhundert vor dem Erscheinen der Erziehungsschrift Lockes hatte der Geist der Neuzeit an den Thüren der humanistischen Schulen Englands zu rütteln begonnen. Asham mit seiner Schrift The scholemaster (1570), welche einer freundlicheren Behandlung der Jugend das Wort redet, auch die langsamen Köpfe für erziehungsfähig erklärt und neben der Wichtigkeit körperlicher Übungen die Bedeutung und Macht moralischer Einwirkung ins Licht setzt, und Mulcaster, der in seinen Positions (1581) sich besonders mit den Leibesübungen beschäftigt, dürfen gewifs als Vorläufer Lockes betrachtet werden; aber infolge der Art, wie sie den Sprachunterricht betreiben, kommen sie doch nicht über den wirklichen Humanismus hinaus, und so ragten „trotz der Kirchenspaltung und dem Bruch mit der Vergangenheit, welche das 16. Jahrhundert gebracht hatte, die Überreste der mittelalterlichen Kulturperiode mitten in das Leben des 17. Jahrhunderts hinein; noch trug der Weg zur höheren Bildung ein klerikales Gepräge, noch lag die Wissenschaft überwiegend in den Händen der Geistlichen, ihre Domäne waren die Universitäten“ [1]). Da wurde der aus Deutschland stammende Kaufmann Samuel Hartlib, der wahrscheinlich seit 1628 in London ansässig war, in den dreifsiger Jahren der Mittelpunkt eines Kreises gemeinnütziger Thätigkeit, in der die Sorge für den Fortschritt der Wissenschaft und des Erziehungswesens in erster Linie stand. Zu jenen fünf Männern gehörig, welche als die pädagogischen Missionare des Comenius in Europa galten, wirkte er für die Verbreitung von dessen 1631 er-

1) Hertling a. a. O., S. 100.

schienener Janua, trat mit ihm in Briefwechsel und gab den Plan von seiner Pansophia auf eigene Hand heraus; insbesondere veranlafste er die Berufung des Comenius nach England. Nachdem dieser unverrichteter Sache wieder abgereist war, ermunterte Hartlib Milton zur Abfassung seiner Schrift On education (1644), jenes grofsartigen Volkserziehungsprojektes auf humanistischer, aber doch dem Realen Rechnung tragender Grundlage; er selbst forderte in einer Abhandlung: A brief discourse concerning the accomplishment of our Reformation (1647) Erziehungsreformen: das Parlament sollte eine Kommission ernennen, die eine Gesamtreformation des Volkes betreiben und ein Zentralamt geistlicher und weltlicher Intelligenz als Beirat haben sollte. Ferner übersetzte er die von dem Comenianer Cyprian Kinner (1648) verfafste Schrift: A continuation of Mr. J. A. Comenius' School-Endeavours und beförderte die Schrift seines Freundes Durie: The reformed school (1650) zum Druck, in der Vorrede es als seine Überzeugung aussprechend: „Nur die Jugend, das heranwachsende Geschlecht kann reformiert werden.“ Auf Hartlibs Betreiben wurde 1653 ein Komitee von 18 Mitgliedern zur Förderung der Gelehrsamkeit ernannt. Seine in demselben Jahre veröffentlichte Arbeit: A true and ready way to learn the Latin tongue ist sein letzter Versuch, „auf dem Wege der Öffentlichkeit der Unterrichtsreform das Wort zu reden, die er unermüdet jahrelang betrieben hatte“. Hartlibs Freund Petty trat hervor mit Vorschlägen zur Errichtung von Gewerbe-, Handels- und Medizinschulen [1]). Aber alle diese Projekte und Ideeen, alle diese Kundgebungen eines mächtigen pädagogischen Ringens und Strebens, zu welchen der Genius eines Comenius einzelne Geister entflammt hatte, blieben in dem nüchtern-konservativen englischen Volke doch ohne nachhaltige Wirkung: der wirkliche Zustand der englischen Schulen blieb so, wie ihn Locke in seinen Ged. ü. Erz. geschildert hat. Das Bewufstsein je-

1) Vergl. zu dem Vorstehenden: Althaus, Sam. Hartlib (Historisches Taschenbuch, 1884).

doch von der Notwendigkeit der Erziehungsreform konnte, einmal entfacht, nicht völlig wieder erlöschen, und so werden wir denn zu der Annahme berechtigt sein, dafs Lockes Pädagogik, die, obgleich von einer Reform der Schulen gänzlich absehend, doch in mancher Hinsicht das Gepräge realistischer Neuerungen an der Stirn trägt, ein Ausfluſs ist jener Gedankenrichtungen, zu deren Entstehung und Fortschritt der grofse Comenius so erheblich beigetragen hatte. Wir sind damit in unserer Besprechung zu dem Punkte gelangt, wo es gerechtfertigt erscheint, über die Frage der Abhängigkeit Lockes als pädagogischer Schriftsteller unsere Meinung zu sagen.

Sechstes Kapitel.

Die Frage der Abhängigkeit Lockes als pädagogischer Schriftsteller.

Der verschiedentlich aufgestellten Behauptung, dafs die Ged. ü. Erz. mehr oder weniger von Werken früherer Pädagogen abhängig seien [1]), mufs aus manchen Gründen widersprochen werden. Man erinnere sich zunächst daran, dafs jener Schrift eine bloſse freundschaftliche Korrespondenz zugrunde liegt, der doch vermutlich kein eingehendes Studium früherer pädagogischer Autoren vorangegangen ist, — man müfste denn annehmen, Locke habe viele Jahre früher aus Anlafs seiner Erzieherthätigkeit ein derartiges Studium betrieben. Hiervon wissen jedoch seine Biographen nichts zu melden, und wir dürfen wohl begreiflich finden, dafs Locke auf ein Studium pädagogischer Schriften verzichten zu können glaubte, die zwar viel über Schulreformen redeten, aber nicht allzuviel Belehrung über die Erziehung eines Edelmannssohnes erhoffen lieſsen. Das Urteil, welches Locke über Montaigne fällt [2]), den er

1) Vergl. Arnstädt, François Rabelais und sein traité d'éducation, 1872; Gitschmann, Die Pädagogik des John Locke, 1881, S. 14 f.

2) L. King a. a. O. I, S. 159.

einmal ungenau aus dem Gedächtnis citiert [1]) und mit dem er thatsächlich in einer Reihe von Einzelheiten übereinstimmt, klingt nicht so, als ob er sich diesem Manne in pädagogischer Hinsicht zu grofsem Dank verpflichtet fühlte. Abgesehen von der Erwähnung Montaignes fehlt in den Ged. ü. Erz. jeglicher Hinweis auf einen der in Frage kommenden Pädagogen, wohingegen Locke mit allerlei Reminiscenzen aus der Geschichte, klassischen und neueren Schriftstellern, aus Reisebeschreibungen und Selbsterlebtem durchaus nicht geizt. Dafs Locke den Comenius von Hörensagen gekannt hat und mit dessen Bestrebungen im allgemeinen bekannt geworden ist, darf man annehmen: hatte doch Hartlib noch mit Boyle, Lockes Freunde, in Briefwechsel gestanden. Aber es wäre gewifs zu verwundern, dafs Locke, wenn er die Didactica magna genauer kennen gelernt hätte, nicht einen tieferen Eindruck von diesem Werke bekommen haben sollte, als die Ged. ü. Erz. vermuten lassen können, sowie dafs er auf einen so bedeutenden Mann wie Comenius nicht ausdrücklicher sollte Bezug genommen haben. Als Locke in Holland war, wo ja immer der Name des grofsen Czechen noch in frischer Erinnerung sein mochte, lag ihm gewifs vieles andere näher als das Studium der Pädagogik eines Mannes, dessen Bestrebungen nicht wenigen Leuten in England als Schwärmerei erschienen waren, dessen pansophische Liebhabereien zu der empirischen Denkweise Lockes im krassen Gegensatze standen. Es ist auch anzunehmen, dafs ein so wahrheitliebender Mann wie Locke seine Abhängigkeit erwähnt haben würde, wäre er sich einer solchen bewufst gewesen. Statt dessen hören wir, wie er mit der gröfsten Bescheidenheit von seiner pädagogischen Schrift als einer solchen spricht, die eines würdigeren Fortsetzers warte; ja Locke bemerkt ausdrücklich, dafs dieselbe nur darstelle, „was alltägliche Beobachtungen ihm in Sachen der Erziehung eingegeben hätten“ [2]). Mit dem

1) Ed. 91.

2) Ed. 217.

Umstande, dafs er die Schrift ganz als sein eigenes anspruchsloses Werk hinstellt, harmoniert vollauf der sich jedem bei genauerer Bekanntschaft mit derselben aufdrängende Eindruck der originalen Geschlossenheit des Ganzen, des inneren Gefüges der Grundgedanken. Wie ganz anders ist das Gesamtgepräge der pädagogischen Schriften eines Asham, Mulcaster, Milton, Rabelais, Montaigne, Fénelon, Ratke, Comenius trotz gewisser Berührungspunkte im einzelnen! Die genauere Vergleichung, die uns jedoch an dieser Stelle zu weit führen würde, läfst als fraglos erscheinen, dafs — abgesehen von Comenius — die Differenzen gröfser sind als die Übereinstimmungen und zwar durchweg zugunsten Lockes. Auf sein Verhältnis zu Comenius werden wir im vierten Teile dieser Arbeit noch verschiedentlich zurückkommen. Hier aber kann schon als feststehendes Ergebnis gelten, dafs Locke als pädagogischer Schriftsteller so selbständig dasteht, wie es von einem denkenden und bedeutenden Manne zu erwarten ist, und wenn wir auch wissen, dafs alle grofsen Gedankenschöpfungen sowohl das Ergebnis äufserer Anregungen wie genialer Innenbewegungen sind, dafs also auch die Philosophie Lockes nur relativ als original und selbständig bezeichnet werden darf, so spricht doch der Umstand, dafs Lockes Ged. ü. Erz. nicht minder auf seinem philosophischen Denken beruhen, wie sie mit seinem äufseren Leben zusammenhängen, entschieden für ihre Originalität. Die soeben erwähnte Beziehung derselben zu Lockes Philosophie aber ist wichtig genug, um in einem besondern Abschnitt behandelt zu werden.

Dritter Teil.

Zusammenhang der Pädagogik Lockes mit seiner Philosophie.

Auch jemand, der mit Lockes philosophischen Schriften und mit seinen Gedanken über Erziehung näher bekannt ist, wird für die Frage, ob ein durchgreifender und deutlich fixierbarer Zusammenhang zwischen beiden besteht, vielleicht nicht sofort eine sichere Entscheidung zur Hand haben. Wenn auch leicht einzelne Stellen von ohne weiteres einleuchtender Gedankenverwandtschaft darin aufgezeigt werden können, so läfst doch die noch mehr in Lockes Ged. ü. Erz. als in seinem Essay und der Leitung des Verstandes hervortretende Unbestimmtheit psychologischer und ethischer Begriffe, der sehr zu beklagende Mangel jener Schriften an prinzipiellen, erschöpfenden Erörterungen von Fragen dieser Art es zunächst wohl als ein belangloses, wenn nicht willkürliches Unternehmen erscheinen, jene vermeintlichen Beziehungen genauer fixieren zu wollen. Und dennoch glauben wir es einem Manne von der Bedeutung Lockes, der durch seine Philosophie und seine Pädagogik geradezu epochemachend geworden ist, schuldig zu sein, den Nachweis des erwähnten Zusammenhanges zu versuchen [1]).

1) Schwache Ansätze in dieser Richtung bieten: K. Fischer, Bacon und seine Nachfolger. 2. Aufl. 1875, S. 645 ff. Dost, Die Pädagogik Lockes im Zusammenhang mit seiner Philosophie. 1877. Gitschmann, Die Pädagogik J. Lockes. 1881. Gavanescul, Versuch einer zusammenfassenden Darstellung der pädagogischen Ansichten J. Lockes im Zusammenhang mit seinem philosophischen System. J. D. Berlin 1887.

Gelänge uns dieser Nachweis, so dürften wir hoffen, damit zu einem tieferen Verständnis der Lockeschen Pädagogik, die infolge ihrer einfachen Darstellungsweise durchweg der Gedankentiefe zu entbehren scheint, den Weg zu bahnen.

Wir glauben die Lösung unserer Aufgabe am einfachsten und zweckmäfsigsten so vorzunehmen, dafs wir untersuchen, wie sich einmal in der pädagogischen Zweckbestimmung Lockes und zum andern in seiner pädagogischen Methodenlehre charakteristische und ausschlaggebende Gedanken seiner Erkenntnistheorie, Religionsphilosophie, Ethik und Staatslehre wiederspiegeln und bestimmend geltend machen.

Erstes Kapitel.

Die pädagogische Zweckbestimmung.

A. Ihr Verhältnis zur Lockeschen Erkenntnistheorie.

Nicht in dem allgemeinen Sinne, in dem man heutzutage die Erkenntnislehre als unerläfsliche Grundlage aller anderen Wissenschaften ansieht oder doch ansehen sollte [1]), sondern infolge der von Locke zuerst nachdrücklich auf sie angewandten psychologischen Behandlungsweise wird diese Wissenschaft für seine Pädagogik überhaupt und für seine pädagogische Teleologie insbesondere wichtig. Indem Locke das Problem der Erkenntnisfähigkeit des menschlichen Verstandes auf psychologischem Wege zu lösen unternimmt, entwickelt er zugleich im allgemeinen seine Ansichten von der menschlichen Seele, von ihrer ursprünglichen Beschaffenheit und von der Erwerbung ihres Erkenntnisinhaltes. Es bedarf heutzutage keines Beweises mehr, dafs jede Aufstellung von pädagogischen Zwecken, die nicht getragen wäre von einer ihr entsprechenden Ansicht über die Naturbeschaffenheit der Seele, in der Luft

1) Vgl. Volkelt, Erfahrung und Denken. 1886. S. 9ff.

schweben würde. Dafs aber schon Locke die Wichtigkeit psychologischer Einsicht, wie er sie für die Wissenschaft im allgemeinen hervorhebt [1]), auch in der Pädagogik zur Geltung zu bringen bemüht ist, bezeugen namentlich die von ihm so oft wiederholten Mahnungen an den Erzieher, die Seele seines Zöglings genau zu studieren. Ebenso ergeben in dem Essay zahlreiche Hinweise auf das Leben und die geistige Entwickelung des Kindes, auf Verkehrtheiten in der herrschenden Erziehung und auf die anzubahnende Beseitigung derselben, dafs Locke das Abhängigkeitsverhältnis der Pädagogik zur Psychologie, wenn nicht völlig erkannt, so doch deutlich gefühlt hat. Endlich nötigt uns auch der Umstand, dafs Lockes Gedanken über Erziehung teils gleichzeitig mit, teils unmittelbar nach der Entstehung des Essay niedergeschrieben wurden, die in letzterem Werke entwickelten erkenntnistheoretisch-psychologischen Ansichten als die im Hintergrund seiner Pädagogik schwebenden und mitschwingenden Gedankenreihen zu betrachten.

Bevor wir jedoch zur Erörterung unserer Frage übergehen, erscheint es geboten, die Grundauffassung auszusprechen, die wir uns von der Erkenntnislehre Lockes gebildet haben. Locke ist weder einseitig der Empirist oder gar Sensualist, als den ihn die Geschichte der Philosophie von V. Cousin an bis auf K. Fischer hinzustellen pflegte [2]), noch auch einseitig ein solcher Rationalist oder Intellektualist, wie Th. E. Webb wollte [3]), sondern seine Philosophie trägt die Züge beider Richtungen gemischt und unausgeglichen [4]). Es

1) Ess. I, 1, 1.

2) Cousin, Philosophie de Locke. 6e éd. 1863. Schärer, J. Locke. 1860. Fischer, Fr. Bacon u. s. Nachfolger. Manly, Contradictions in Lockes theory of knowledge. J. D. Leipzig 1886.

3) Webb, The intellectualism of Locke. 1857.

4) Angebahnt wurde diese Auffassung von: Hartenstein, Lockes Lehre von der menschlichen Erkenntnis. 1865. v. Benoit, Darstellung der Lockeschen Erkenntnislehre. 1869. Geil, Abhängigkeit Lockes von Descartes. Eine durchgreifende Begründung hat ihr gegeben v. Hertling, John Locke und die Schule von Cambridge 1892.

kann uns hier nicht obliegen, diese Ansicht unserseits ausführlich zu begründen; wohl aber haben wir zu berücksichtigen, ob bzw. inwiefern jener Widerspruch auch in Lockes Pädagogik nachklingt und sich geltend macht

1. Als empiristischer Erkenntnistheoretiker erscheint Locke wegen seiner Ansicht, dafs die ursprünglich leere Seele ihren Erkenntnisinhalt ohne die Hilfe aprioristischer Elemente lediglich aus der Erfahrung gewinne. Im 1. Buch des Essay tritt uns die negative Seite dieser Lehre unter der Formel entgegen: No innate principles in the mind. Heben wir aus der bekanntlich recht weitschweifigen Bestreitung angeborener Erkenntnisprinzipien nur die psychologisch und pädagogisch interessanten Momente, nur diejenigen Gedanken hervor, welche Locke aus der Beobachtung der Kinder und Ungebildeten sowie der natürlichen Geistesentwickelung gewonnen hat, so erkennen wir als seine Meinung Folgendes: 1) Die Seele hat keinen ursprünglichen Vorstellungsinhalt, am wenigsten solchen von begrifflich-abstrakter Art; insofern gleicht sie einer tabula rasa. 2) Alle Erkenntnis in ihrer abstrakt-begrifflichen Fassung resultiert aus zwei Faktoren: aus dem sinnlichen Erfahrungsstoff und aus der von den seelischen Thätigkeiten mit diesem Stoffe vorgenommenen weiteren Bearbeitung. Es giebt keine Vernunftthätigkeit ohne sinnlichen, ins Gedächtnis aufgenommenen und sprachlich fixierten Erfahrungsstoff [1]). Damit ist die psychologische Seite der Erkenntnislehre Lockes bereits in nuce bezeichnet; das 2. Buch des Essay giebt die positive weitere Ausführung. Alles Wissen hat seine Grundlage in der Erfahrung. Locke nimmt jedoch den Begriff Erfahrung nicht in dem für die Philosophie gebotenen strengen Sinne des reinen Idealismus, sondern in dem des naiven Realismus und bestimmt sie als Sinnes- und Selbstwahrnehmung (Sensation und Reflexion). Die Sensation, das Grundvermögen der Seele, besteht in der Auffassung äufserer Eindrücke, d. h. stofsartiger Einwirkungen körperlicher Elemente auf die Sinnesorgane, die

1) Vgl. besonders I. 4, 12. 2, 14. 23. 4, 22.

Nerven, die Lebensgeifter und das Gehirn [1]). Die Auffassung der Qualitäten der Dinge ergiebt als seelische Zustände einfache Ideeen. Sobald aber die Seele mit einfachen Ideeen versehen ist, zeigt sich, dafs sie aufser der Sensation noch andere Vermögen aufzuweisen hat: alle jene Funktionsweisen, welche teils dem Ideeenbildungsprozefs, teils dem eigentlichen Erkenntnisgeschäfte dienen. Durch Verbinden, Vergleichen, Unterscheiden bildet die Seele aus den einfachen Sensationsideeen komplexe Ideeen, durch Abstraktion aus diesen Allgemeinideeen. Das Erkennen, welches die Ideeen nach ihrer inneren gegenseitigen Beziehung auffafst und zu Wahrheiten verbindet, geschieht auf Grund der Intuition und der Vernunft. Der Ablauf und die Assoziation der Ideeen, das Gedächtnis, die Aufmerksamkeit und die Sprache treten ergänzend und helfend daneben auf. Das alles bildet nun die eine Seite des Seelenlebens: das Denken, dem das Wollen gegenübergestellt wird. Die Seele ist so eingerichtet, dafs sie auch durch die Wahrnehmung ihrer eigenen Funktionen einfache Ideeen erhält; diese zweite Quelle der einfachen Ideeen heifst Selbstwahrnehmung oder Reflexion.

Wir wissen nun, dafs Locke der Seele mancherlei Vermögen zuschreibt, durch welche sie Ideeen und des weitern Erkenntnis erwirbt. Dies könnte seinen Empirismus noch ziemlich zweifelhaft erscheinen lassen, zumal da er auch die Vernunft als angeborenes Vermögen betrachtet. Infolge seines rein empirischen Verfahrens vermag er uns jedoch auch über den Vermögensbegriff keine genügende Auskunft zu geben; er nimmt ihn als gleichbedeutend mit Fähigkeit und glaubt nur gegen die Auffassung polemisieren zu müssen, wonach die Vermögen selbständige und selbständig wirkende Wesen darstellen; ihr gegenüber sagt Locke stets: die Seele wirkt oder leidet, die Seele übt ihre Vermögen aus. Genauer unterscheidet er bezüglich ihrer Kräfte oder Vermögen Passivität und Aktivität.

1) II. 9, 3. 4. 8, 4. 11—13; IV. 2, 11.

Sensation und Reflexion, wodurch die Seele einfache Ideeen empfängt, lassen dieselbe als passiv erscheinen; bei der Bildung komplexer Ideeen ist sie aktiv; ebenso wäre es gewiss im Sinne Lockes, das eigentliche Erkennen als Aktivität zu bezeichnen. Bedenkt man indes, dafs Locke die Sensationsideeen, welche die Seele passiv empfängt, als den Urstoff betrachtet, an welchem und mittelst dessen erst alle von ihm so bezeichnete Aktivität zustande kommt, dafs die Seele also niemals irgendwelche Erkenntniselemente a priori hergiebt oder schöpferisch erzeugt, so leuchtet ein, dafs er mit seinen psychologischen Ausführungen seinem erkenntnistheoretischen Empirismus treu bleibt.

Die dem Empirismus eigene skeptische Scheu vor Überschreitung der Grenzen des Erfahrbaren, die namentlich in Lockes Substanzenlehre zutage tritt, heifst ihn auch im Gebiet des Psychischen sich lediglich an die augenfälligsten Erscheinungen halten und auf die Erklärung der Kausalzusammenhänge des seelischen Lebens Verzicht leisten. Nur schüchtern benutzt er die Hypothese von den Lebensgeistern, und auch die von ihm sonst festgehaltene Ansicht vom seelisch-körperlichen Dualismus soll lediglich zu dem blofs wahrscheinlichen Wissen gehören, da es dem Denken nicht widerspreche, dafs Gott auch die Materie mit der Fähigkeit des Denkens ausgestattet haben könnte. Empiristisch nehmen sich auch jene Stellen aus, in denen er die Frage der individuellen Verstandesunterschiede berührt. Einmal will er es dahingestellt sein lassen, ob diese Unterschiede herrühren von den für das Denken eingerichteten körperlichen Organen, oder vom Mangel an Übung, oder von einem natürlichen Unterschied der Seelen selbst, oder von allen diesen Umständen zusammen. Ein andermal versichert er bestimmt, diese Differenzen könnten durch Kunst und Fleifs allein nicht gemacht werden; manchen Menschen scheine der Grund zu fehlen, auf welchem erbaut werden könne, was andere mit Leichtigkeit erreichten [1]).

1) Cond. 2. 4.

Überwiegend ist jedoch die Ansicht, dafs der angeborene Intelligenzunterschied geringer sei als der, welchen die Menschen durch Gebrauch und Übung ihrer Kräfte gewinnen. Die seelischen Fähigkeiten des Gedächtnisses und des Denkens sind an sich nicht der Steigerung, wohl aber der Unterstützung fähig. Letztere kann dadurch geschehen, dafs man das Denken sich fortgesetzt in bestimmter Richtung bethätigen läfst und den Vorrat an Ideeen vergröfsert; hierdurch wird die Möglichkeit der Ideeenverbindung mannigfaltiger und die Reflexion ergiebiger gemacht. Bücherstudium in der Weise betrieben, dafs die einander fernliegenden, zerstreuten Teile des Wissens sich gegenseitig beleuchten, vermehrt die Fassungskraft, verbessert die Fähigkeiten. Beharrlichkeit bringt den Menschen weit; doch unterfange man sich nicht, den Ochsen zu tragen, bevor man das Kalb tragen gelernt hat [1]).

Der entschieden empiristische Charakter der Seelenlehre Lockes hat sich uns also bis jetzt in zwiefacher Weise offenbart; Locke lehrt: a) der Seele ist ursprünglich kein Erkenntnisinhalt eigen, alle Erkenntnis wird letztlich durch Erfahrung erworben und beruht auf passiven Sensationen; b) sind der Seele auch angeborene Vermögen zuzuschreiben, so begründen diese doch keine wirklich schöpferische Aktivität; die Bildung höherer Ideeen beschränkt sich auf die Funktionen des mechanischen Verbindens, Vergleichens und Trennens von Elementarvorstellungen; die angeborenen Vermögen sind an sich keiner Steigerung fähig, ihre Leistungsfähigkeit ist an die Beschaffenheit und den Umfang der Ideeen gebunden; ebenso sind die individuellen Intellektunterschiede weniger angeboren als durch gröfsere oder geringere Übung erworben.

Eine charakteristische Bestätigung dafür, dafs die empiristische Ansicht für Locke in seiner pädagogischen Theorie mafsgebend gewesen ist, enthält das Schlufskapitel derselben: „Ich sah den jungen

1) Cond. 3. 6. 28. Ess. I, 4, 22. II, 1, 20.

Edelmannssohn an wie weifses Papier oder wie Wachs, das man nach Belieben formen und bilden kann“ [1]). Das erste dieser Bilder [2]) scheint die negative Seite der Lockeschen Ansicht, die ursprüngliche Leerheit an Erkenntnis, zu versinnlichen; das zweite darf man vielleicht als die positive Ergänzung dazu ansehen, als einen Hinweis auf die passiven und (im Sinne Lockes) aktiven Vermögen, mit denen die Seele ausgestattet ist und welche ihre Ausbildung ermöglichen. Ganz im Einklang hiermit stellt das Eingangskapitel der Ged. ü. Erz. die Erziehung als dasjenige von aufsen wirkende Prinzip hin, wodurch bei fast allen Menschen, die keine aufserordentliche Begabung aufzuweisen haben, die künftige Richtung begründet wird. Wir werden sehen, dafs dieser Begriff der Erziehung noch von der ethischen Seite her eine Bereicherung erfährt; hier sei nur noch darauf hingewiesen, wie auch die genaueren didaktischen Zweckbestimmungen von dem empiristischen Grundgedanken durchtränkt sind: auch inbetreff ihrer ist ja die Meinung über das, was der Mensch werden soll, abhängig von der andern, was er werden kann. Der empiristische Philosoph erwartet alle Erkenntniselemente von den Eindrücken der äufseren Wirklichkeit und mifstraut allem, was die Grenzen des Erfahrbaren zu überschreiten scheint; ihm genügt es zu wissen, was mit den Bedürfnissen des physischen und moralischen Daseins zusammenhängt. Aus diesem Grunde schreibt der empiristische Pädagog auf seine Fahne den Wahlspruch: Aus dem Leben — für das Leben! „Man sollte sich nur um das Notwendige Mühe geben und vorzüglich auf das sehen, was dem Menschen in der Welt vom gröfsten und mannigfaltigsten Nutzen sein wird“ [3]). Nicht aus den grauen Theorieen metaphysischer und logischer Spekulationen, sondern aus dem Inhalt der den Menschen dauernd umgebenden Wirklichkeit ist der Bildungsstoff zu entnehmen. Die Hauptfrage der Didaktik lautet nunmehr: Welchen Wert hat das zu Lernende für das Leben? welche Erhöhung seiner praktischen Brauchbarkeit kann der Zögling dadurch gewinnen? Eine rein empiristische Pädagogik würde also das Prinzip aufstellen: Es ist für die Erziehung nicht blofs möglich, sondern auch geboten, vermittelst äufserer Erfahrungseindrücke dem werdenden Menschen diejenige Richtung zu geben, welche ihn für das spätere Leben brauchbar macht. Es wäre jedoch sehr irrig zu meinen, dafs hiermit Lockes Anschauung in vollem Umfange wiedergegeben wäre; vielmehr wird sich sofort zeigen, dafs diese pädagogische Teleologie von den rationalistischen Bestandteilen seiner Erkenntnislehre eine nicht unwesentliche Ergänzung erhält.

1) Ed. 216.
2) Es findet sich auch Ess. I, 3, 22.
3) Ed. 94, 8. 9. 197. 198.

2. Es ist schon angedeutet worden, dafs in Lockes Essay die empiristische Richtung stellenweise, ja schliefslich ganz der rationalistischen Auffassung Platz macht. Er begnügt sich nicht mit dem sensitiven Erkennen wirklicher Gegenstände; die leidige Unsicherheit des Wissens über Substanzen läfst ihm das sensitive Wissen, insbesondere die Naturkunde, recht dürftig erscheinen. Die Wahrheit soll nicht abhängig sein von dem Verhältnis der Seele zu den Gegenständen, sondern von der Einsicht in das gegenseitige Verhältnis der Ideeen. Dies Verhältnis ist objektiv vorhanden; es kann von der Seele nur erkannt und anerkannt werden, und zwar auf doppeltem Wege: durch Intuition d. i. durch unmittelbares Schauen, ohne Zuhilfenahme anderer Ideeen, oder aber durch Demonstration d. i. durch Heranziehung und Dazwischenstellung vermittelnder Ideeen. Die Intuition reicht nicht weit; die eigentliche Wissenschaftsmethode ist das Demonstrieren oder Schliefsen. Als Muster wirklicher Wissenschaft gilt die Mathematik. So gründet sich die Erkenntnis des Allgemeinen auf den objektiv notwendigen Zusammenhang unserer Ideeen, nicht auf die Erfahrung; das Denken besitzt das Kriterion der Wahrheit seiner Ergebnisse in sich selbst, in seiner Selbstthätigkeit, in dem Bewufstsein der Naturnotwendigkeit und Richtigkeit

seiner Operationen. Die solcher Leistungen schliefslich fähige Vernunft gilt als die natürliche Offenbarung Gottes; sie muss zuletzt in allen Dingen unsere Richterin und Führerin sein. Jeder sollte sein Herz mit Liebe zur Wahrheit erfüllen und der eigenen Vernunft folgen, nicht überlieferten Sätzen und blinden vorgefafsten Meinungen. Schon Kinder jüngeren Alters sind des Vernunftgebrauches fähig, der dann mit dem Wachstum des Ideeenvorrates immer deutlicher zutage tritt [1]). — Eine weitere Betrachtung der Vernunft vom pädagogischen Gesichtspunkte aus enthält Lockes Leitung des Verstandes, wenn diese Schrift auch in manchen Punkten die Selbstbildung Erwachsener im Auge haben mag. Das hier hervortretende Bildungsziel läfst sich in die Worte fassen: Liebe zur Wahrheit, selbstthätiges Aufsuchen derselben und Bildung eines selbständigen Urteils. Jeder soll mit eigenen Augen sehen, seine eigenen Kräfte gebrauchen, nicht auf Autoritäten schwören, nicht auf vorgefafsten Meinungen beharren. Für alle kann dies Bildungsziel allerdings nur inbezug auf das religiös-sittliche Gebiet aufgestellt werden; in Rücksicht auf die bestehenden Verhältnisse darf man wissentliches Streben und Forschen nur denen zumuten, die Zeit und Mittel besitzen [2]).

In dieser günstigen Lage ist nun vielfach der Edelmannssohn, mit dem sich die Ged. ü. Erz. beschäftigen, und in der That fehlt es hier nicht an Andeutungen, welche für eine Zielaufstellung im Sinne selbständigen wissenschaftlichen Strebens Raum lassen. „Die rechte Ausbildung und Übung der Vernunft ist die höchste Vollkommenheit, die der Mensch erreichen kann“ [3]). Man soll dem Zögling „Liebe für Studium und Belehrung einflöfsen“ [4]); man soll ihm den Weg für künftige, durch eigenen Fleifs fortzusetzende Studien ebnen [5]). Das Mafs des hierbei zu

1) Vgl. Ess. IV. Dazu I, 2—4.
2) Cond. 3, 14. 4, 10—12. 39.
3) Ed. 122.
4) Ed. 98.
5) Ed. 94, 6. 7.

Erstrebenden hängt freilich davon ab, welche Stellung der junge Mann einmal ausfüllen wird: bei einem Staatsbeamten, einem Gelehrten oder einem in behaglicher Mufse Lebenden wird man dasselbe höher zu denken haben als bei jemandem, der sich der Landwirtschaft oder dem Handel widmet. Wie grofs oder klein dieser Unterschied aber auch sein mag: jedenfalls hat sich uns gezeigt, dafs Lockes erkenntnistheoretischer Rationalismus in den Ged. ü. Erz. Spuren eines rein idealen Bildungsinteresses zurückgelassen hat, wodurch das früher erwähnte, mit dem Empirismus gesetzte utilitaristische Streben etwas abgeschwächt erscheint. Eine noch gröfsere Wirkung in diesem Sinne übt auf das letztere nun weiter Lockes Ethik aus, wie der nächste Abschnitt zeigen soll.

B. Ihr Verhältnis zur Lockeschen Ethik.

1. Beim Lesen der Schriften Lockes erhalten wir den Eindruck, dafs eine durch und durch ethische Persönlichkeit aus ihnen zu uns redet; es geht durch dieselben ein Hauch des Strebens nach Versittlichung der Menschheit. Ist der Philosoph auch nicht dazu gelangt, seine Idee der Abfassung einer demonstrierenden Ethik zu verwirklichen, so hat er sich doch des öfteren mit ethischen Fragen beschäftigt, und es läfst sich das Ganze seiner hierher gehörigen Anschauungen und vereinzelten Notizen immerhin in grofsen Zügen erkennen [1]). Für unsern gegenwärtigen Zweck [2]) wollen wir nur folgende Punkte daraus hervorheben: a) Glückseligkeit, Sittlichkeit und Wil-

1) Von anderen Gesichtspunkten aus wird Lockes Ethik behandelt in Winter, Darlegung und Kritik der Lockeschen Lehre vom empirischen Ursprung sittlicher Grundsätze. J. D. Bonn 1884. Münz, Lockes Ethik (Philosophische Monatshefte 1883). Gründlicher, jedoch nicht ohne einige willkürliche Interpretationen ist Custis, An outline of Locke's ethical philosophy. J. D. Leipzig 1890. Sehr schätzenswert ist die Auslassung bei v. Hertling, J. Locke und die Schule von Cambridge. S. 218 ff.

2) Welche Widersprüche sich in Lockes ethischen Ausführungen finden, ob seine ethischen Ansichten sich weiter entwickelt haben und wie auch in ihnen sich Empirismus und Rationalismus geltend machen: das scheint für die vorliegende Aufgabe belanglos zu sein.

lensfreiheit in ihrem gegenseitigen Verhältnis; b) das religiöse Gepräge der Ethik Lockes.

a. Locke hat die Sittlichkeit mit der Glückseligkeit als dem Zweck des menschlichen Lebens so oft in Verbindung gebracht, dafs man ihn als Eudämonisten bezeichnen darf. Definiert er doch die Ethik als diejenige Wissenschaft, welche lehre, wie das menschliche Leben geregelt werden müsse, um zur Glückseligkeit zu führen [1]). Das richtige Verständnis dieser Erklärung hängt jedoch entschieden davon ab, dafs man sie betrachtet im Zusammenhang mit der von Locke entwickelten Theorie des Glückes, welche wiederum eng mit seiner Lehre von der Willensfreiheit verflochten ist. Die kurze und deutliche Zeichnung der Grundlinien dieser Lehren [2]) wird nicht allein zu wesentlicher Ergänzung der oben skizzierten psychologischen Ansichten Lockes dienen, sondern uns auch recht eigentlich den Schlüssel zum gröfsten Teile seiner Pädagogik bieten.

Lust und Schmerz, jene undefinierbaren, aber wegen ihrer Verbundenheit mit allem Vorstellungsinhalt für jeden erfahrbaren Zustände sind die Motoren des menschlichen Willens. Das Streben nach Glück und die Scheu vor dem Elend sind wahrhaft angeborene Grundsätze [3]). Alle Menschen stehen unter dem Zwange des Strebens nach Glück, Zufriedenheit, Wohlbefinden; der Erlangung des Glücks gilt all ihr Thun. Was setzt nun den Willen in Bewegung: die Lust oder der Schmerz? das Gute oder das Übel? Die Antwort lautet: Das Mindeste, worauf alles Begehren und Wollen gerichtet ist, ist die Herbeiführung eines normalen Behaglichkeitszustandes, des Zustandes der Freiheit von Schmerz; so lange der Mensch noch von gegenwärtigem Unbehagen geplagt wird, wendet sein Wollen sich auch nicht fernliegenden positiven Gütern zu. Hat er jenes beseitigt und Befriedigung erlangt, so ist es lediglich das

1) Ess. IV, 21.

2) Lockes diesbezügliche Ausführungen sind recht weitschweifig und vielfach verworren.

3) I, 3, 3.

Verlangen nach Erhaltung der Lust oder die Furcht vor dem Verlust derselben, was seinen Willen in Spannkraft und Thätigkeit erhält. Bei dem allen wird das Wollen nicht durch den absoluten Wert der Güter, sondern durch die subjektive Meinung über das Wertvolle bestimmt, wie denn die Menschen ihr Glück thatsächlich in den verschiedensten Dingen suchen und finden. Erst dann, wenn das Urteil über den wahren Wert der Dinge aufgeklärt worden ist, kann der Mangel des Glücks als Übel empfunden werden und den Willen ihnen zuwenden. So kann der Mensch aus dem Zustande rohen, unkritischen Glücksstrebens zum vernünftigen Streben nach wahren Glücksgütern gelangen. Vor allem wird der so entwickelte Mensch das Zeitliche unter den Gesichtspunkt des ewigen Glückes stellen und Sorge tragen, dafs jenes nicht mit dem Streben nach diesem in Konflikt gerate. Falsche ethische Urteile, wobei der Schein der Dinge, der augenblickliche Lust- oder Schmerzeindruck, entscheidend wirkt, gehen aus Unwissenheit, Nachlässigkeit und Übereilung hervor. Wie aber ein nicht mundendes Gericht durch die Hoffnung auf die an den Genufs desselben gebundene Gesundheits- und Kraftvermehrung schmackhafter werden kann, so ist auch der Geschmack der vernunftbegabten Seele verbesserlich: „die Mode und die allgemeine Ansicht haben falsche Begriffe, die Erziehung und Lebensweise falsche Gewohnheiten befestigt; Schmerzen sollten als Hilfsmittel dagegen gelten, entgegengesetzte Gewohnheiten das Vergnügen ändern und das schmackhaft machen, was zum Glücke notwendig ist“ [1]).

Mit Vorstehendem ist Lockes Ansicht über die Willensfreiheit bereits gestreift worden. Sofern der Mensch bei seinem Wollen von äufseren Faktoren, nämlich von Glück und Schmerz abhängig ist, ist er unfrei; an dieses „naturgemäfse“ Verhältnis ist er jedoch nicht notwendig gebunden; die Möglichkeit, Gegenstände seines Willens prüfend zu würdigen, vorzuziehen und zu wählen, oder die Aus-

1) II, 21, 29—70.

führung des Begehrens zu hemmen, macht ihn zu einem freien Wesen. „Die höchste Vollkommenheit eines geistigen Wesens besteht in der sorgsamen und stetigen Aufsuchung des wahren Glückes; die Sorge, dafs man nicht ein eingebildetes für ein wirkliches Glück nehme, ist die Grundlage der Freiheit.“ Es giebt keine andere Selbstbestimmung als die, welche darin liegt, dafs der Mensch sein Handeln vom richtigen Urteil, von der Vernunft abhängig macht [1]).

Hier mag es auch gerechtfertigt erscheinen, Lockes Äufserungen über das gegenseitige Verhältnis des Denkens und Wollens in Erinnerung zu bringen. Von vereinzelten schwankenden Aussprüchen abgesehen [2]), tritt jedenfalls als überwiegend die Anschauung hervor, dafs der Wille vom Verstande geleitet werde oder wenigstens geleitet werden könne [3]). So heifst es in der Leitung des Verstandes zu Anfang: „Bei seiner Selbstbildung wendet sich der Mensch in oberster Instanz an seinen Verstand; denn obgleich wir unter den unterschiedlichen Fähigkeiten des Menschen dem Willen die oberste Herrschaft zuerkennen, als ob er der Handelnde wäre, so verhält es sich doch in Wirklichkeit so, dafs der handelnde Mensch sich zu dieser oder jener freiwilligen Handlung entschliefst auf Grund einer wirklichen oder vermeintlichen Erkenntnis des Verstandes. Kein Mensch unternimmt etwas ohne diesen oder jenen Gesichtspunkt, der ihm zum Grunde seiner Handlungen dient, und was auch für andere Fähigkeiten noch dabei sein mögen: die oberste Leitung behält stets der wohl oder übel unterrichtete Verstand nach dem Grade seiner Aufklärung. Die Gedanken und Bilder im Geiste der Menschen sind die unsichtbaren Mächte, von denen sie fortwährend regiert werden, und diesen sich zu unterwerfen, sind alle immerfort bereit“ [4]). Auf den

1) Der Kern der Lockeschen Freiheitslehre findet sich II, 21, 46—52.

2) Vgl. II, 21, 18. 19.

3) Locke hat inbezug auf diesen Punkt seine frühere Ansicht geändert: Ess. Brief a. d. Leser.

4) Cond. 1.

Einwand, wie trotz der hier behaupteten Selbstherrlichkeit des Verstandes das Glücksinteresse, also ein Gefühlszustand, der naturgegebene Motor des Willens sein könne, würde Locke vermutlich geantwortet haben: die Vorstellung des Glückes, also der Verstand, wirkt willenbestimmend.

b) Dafs der Mensch auf dem Wege moralischer Willensbethätigung immer zu zeitlicher und sinnlicher Glückseligkeit gelangen müsse, behauptet Locke nicht; wohl aber ist er überzeugt, dafs er hierdurch die „wahre“, d. h. seinem ewigen Heil nicht widersprechende Glückseligkeit erlangen werde. Wie an diesem entscheidenden Punkte sich der Philosoph offenbar durch den Unsterblichkeitsglauben leiten läfst, so läfst sich das religiöse Gepräge der Ethik Lockes auch durch anderweitige Zeugnisse erhärten. In der Polemik gegen angeborene sittliche Grundsätze beantwortet Locke die Frage nach der Erkenntnisquelle des Guten in bündigster Weise mit folgendem Satze: „Man büfst in beiden Fällen die Wahrheit ein, mag man ein angeborenes Gesetz behaupten oder mag man leugnen, dafs ein Gesetz durch das natürliche Licht ohne Hilfe einer wirklichen Offenbarung erkannt werden könne“ [1]). Unter dem „natürlichen Licht“ versteht Locke die Vernunft, d. h. diejenige Fähigkeit, welche dadurch, dafs sie Beweise bildet und mittelst dieser das Verhältnis der Ideeen bestimmt, Wahrheiten ausfindig macht [2]). Locke hält die Vernunft für befähigt, das Ganze des sittlichen Handelns nach Analogie der Mathematik in die Form einer demonstrativen Wissenschaft zu bringen. Den Ausgangspunkt hätte hierbei die Idee Gottes als des Allmächtigen, Allweisen, Allgütigen, sowie der Begriff des Menschen zu bilden. So von gewissen Sätzen ausgehend, gelangt die Vernunft zur Anerkennung eines ewigen, unverbrüchlichen Sittengesetzes, das über allen Wechsel der Dinge und über alle Willkür der Menschen erhaben ist, eines Gesetzes, dem selbst Gott sich unterwirft, da seine Freiheit ihn nicht des

1) Ess. I, 3, 4.

2) Ess. I, 2, 9. IV, 17, 1, 2.

Zwanges enthebt, sein Thun stets nur durch die Erkenntnis des Guten leiten zu lassen [1]). Dies göttliche oder natürliche Sittengesetz ist für den Menschen der alleinige Prüfstein seines Verhaltens. Man darf sich nicht daran stofsen, dafs Locke an anderer Stelle einen dreifachen Mafsstab sittlicher Beurteilung unterscheidet: das göttliche Gesetz, das bürgerliche Gesetz und das Gesetz der Meinung [2]). Er scheint hiermit keine Norm aufstellen, sondern nur sagen zu wollen, nach welchen Mafsstäben im Leben thatsächlich geurteilt wird [3]). Noch einem zweiten Irrtum mufs vorgebeugt werden: dem, dafs durch die geforderte wissenschaftliche Vernunftethik die Offenbarungsmoral überflüssig gemacht werden solle. Der Weg, den ein Sokrates, Aristoteles, Cicero gingen, um zu ethischer Einsicht zu gelangen, war für die bescheidenere Vernunft der grofsen Masse nicht gangbar: für die Praxis der meisten Menschen gab es nichts Geeigneteres als die von Gott durch Christus der Welt geoffenbarte Moral. Diese ist nicht allein faſslich, sondern auch durch die göttliche Autorität des Erlösers verpflichtend und durch sein Beispiel anspornend; auch ist das Sittengesetz des Evangeliums identisch mit dem der Vernunft, da es vor allem das Naturgrundgesetz von der Gleichheit aller Menschen und von der Liebe und Gerechtigkeit predigt [4]).

Die Hauptzüge der Ethik Lockes zusammenfassend, können wir sagen: sie enthält eine Mischung von empiristisch-eudämonistischer und rationalistisch-christlicher Moral, und zwar so, dafs der letztere Zug darin überwiegt [5]).

1) Ess. IV, 3, 6, 18—20. 12, 11. II, 21, 49. I, 3, 6.

2) Ess. II, 28, 8—12.

3) Vergl. Ess. II, 28, 7.

4) Reasonableness of Christianity.

5) Schon Ess. I, 3 begegnen uns unter den empiristisch-eudämonistischen Ausführungen, an welche die sensualistisch-materialistischen Nachtreter Lockes einseitig anknüpften, fortgesetzt Hinweise auf die Notwendigkeit und Möglichkeit der Beweise praktischer Sätze, auf den Willen Gottes als wahren Grund der Moralität, auf die ewige Verbindlichkeit der ihm entsprechenden Regeln.

2. Und wie stellt sich nun zu dem allen die Aufgabe, welche Locke der Erziehung zuweist? — Es ist nichts weniger als Zufall und Redensart, sondern in den soeben angegebenen ethischen Denkantrieben Lockes folgerichtig begründet, wenn er uns an der Schwelle seiner Erziehungslehre mit der Erklärung empfängt, dafs der für den Menschen erstrebenswerte Glückszustand in dem Worte Juvenals bezeichnet liege: Mens sana in corpore sano, und wenn er dann sogleich fortfährt: „Des Menschen Glück oder Elend ist zum gröfsten Teil sein eigenes Werk; wem nicht sein Geist ein weiser Führer ist, der wird nicht den rechten Weg einschlagen.“ Da wir gehört haben, nur das vernünftige, willensfreie Handeln sei rechter Art und führe zu wahrem Glück, so wird uns nunmehr begreiflich, dafs hinter dem bildlichen Ausdruck „Gesundheit des Geistes“ sich der wissenschaftliche Gedankenkern verbirgt: moralische Freiheit oder Handeln aus Vernunft. Für die pädagogische Reflexion erwächst daraus nun unmittelbar die Frage: Wie gelangt der Mensch zu moralischer Freiheit? Hat er sie von Haus aus, oder mufs er sie erwerben? — Locke antwortet mit dem Hinweis auf die Erfahrungsthatsache, dafs nur sehr wenige Menschen vermöge ihrer natürlichen Anlage zur (wir werden jetzt geneigt sein zu ergänzen: sittlichen) Vortrefflichkeit hingeleitet werden. Dieser Mangel der Anlage liegt eben in der nach Locke vorhandenen natürlichen Unfreiheit des Willens begründet. Demnach heifst nun das weitere Ergebnis: „Die meisten Menschen werden gut oder schlecht durch die Erziehung“. Im Sinne der Philosophie Lockes wird mithin die Aufgabe der Erziehung so zu bestimmen sein: Sie hat den Geist des Menschen in die rechte moralische Richtung zu bringen, ihn also aus dem Zustande der Unfreiheit zur moralischen Freiheit emporzuheben, damit er zur wahren Glückseligkeit gelangen könne. Hiermit erhebt Locke die Erziehung zu einer ethischen Aufgabe ersten Ranges und stellt die Pädagogik in den Dienst der Ethik. Die Lösung des Problems der Willensfreiheit führt in der Pädagogik zu dem

Problem der Willensbildung. Wie sehr aber Locke in diese den Schwerpunkt seiner Erziehungslehre verlegt, zeigen jene Stellen, in denen er in laute Klagen ausbricht über die Lasterhaftigkeit des Zeitalters und über die Verdorbenheit der Sitten [1]), oder in denen er, seinem sittlichen Enthusiasmus freien Lauf lassend, von der Tugend redet als „dem einzig wahren Gute des Lebens", als demjenigen, worin der Mann seine Stärke, Ehre und Freude finden müsse, als der Grundlage der Glückseligkeit für den einzelnen und für die Nation, als dem Schlüssel zu allen Vollkommenheiten, als demjenigen Teil der Pädagogik, dem alles andere nachzustellen sei [2]). Er möchte einen Weg angeben zur Heranbildung tugendhafter, brauchbarer, für ihren verschiedenen Beruf befähigter Männer [3]). Fast auf jeder Seite der Ged. ü. Erz. tritt uns diese ethische Tendenz entgegen.

Indes wäre es irrig zu meinen, dafs hier, wie es nach obigen Erörterungen erwartet werden könnte, die Willensbildung von der Verstandesbildung gänzlich abhängig gemacht oder gar mit ihr identifiziert werden sollte [4]). Moralische Freiheit als Endziel bezeichnet noch nicht genau genug die Aufgaben, welche während des Verlaufes der Erziehung inbezug auf den Willen erfüllt sein wollen: so lange der Verstand noch in der Entwickelung begriffen ist, kann er nicht allein den richtigen Angriffspunkt für die Einwirkung auf den Willen abgeben, Verstandes- und Willensbildung müssen da mehr oder weniger gesondert auftreten. Was aber nunmehr bezüglich der Willensbildung des nähern zu geschehen habe, das ist doch entschieden abhängig von der Ansicht über die angeborene Beschaffenheit des Willens. Über diesen wichtigen Punkt finden sich im Essay nur vereinzelte Bemerkungen. Von besonderer Bedeutung erscheinen folgende Stellen: „Die Natur hat in den Menschen das Begehren nach dem Glück und die Scheu

1) Ed. 70.
2) Ed. 135.
3) Ed. Widmung.
4) Vergl. Ed. 147, 2.

vor dem Unglück gelegt; das sind wahrhaft angeborene Grundsätze, die, fortwährend wirksam, unser Handeln bestimmen" [1]). „Die Grundsätze des Handelns sind in den Trieben des Menschen enthalten; aber diese sind keine angeborenen Moralregeln, da sie, wenn man ihnen völlige Freiheit gäbe, den Menschen zur Vernichtung aller Moralität führen würden" [2]). Wir entnehmen hieraus, dafs Locke zwar die relative Berechtigung, ja die Naturnotwendigkeit des angeborenen Glücksstrebens anerkennt, dafs er aber zugleich die Besorgnis hegt, der Eudämonismus könne in Hedonismus ausarten. Ganz dasselbe tritt uns in den Ged. ü. Erz. in reicherer Ausführung entgegen. Nirgends polemisiert Locke hier gegen das kirchliche Dogma von der Erbsünde; dafür redet er aber desto mehr von der „natürlichen schiefen Richtung des Willens", von allerlei verkehrten Neigungen und Leidenschaften des Kindes, denen entgegenzutreten sei. Wenn Locke ferner auf den Nachahmungs-, Thätigkeits-, Wissens-, Freiheits-, Ehr- und Besitztrieb zu sprechen kommt, so geschieht dies meist so, dafs man merkt, er wolle das Berechtigte darin schützen, ja in den Dienst pädagogischer Zwecke stellen, zugleich aber die Ausartung der Triebe verhindern. Locke fafst dies in die Formel: man solle dem Zögling Gewohnheiten aneignen, die thatsächlich verwoben würden in die Grundlagen seiner Natur [3]). Das alles empfängt dann noch eine sehr wesentliche Bestimmung und Einschränkung durch die Anerkennung fester, unwandelbarer Züge in der Kindesnatur. „Gott hat dem Gemüt des Menschen ein bestimmtes Gepräge aufgedrückt, welches wie die Leibesgestalt wohl ein wenig gebessert, aber schwerlich in das Gegenteil umgewandelt werden kann. Wir können nicht hoffen, die Natur der Kinder ganz zu ändern oder aus dem Heitern einen Nachdenklichen und Ernsten, aus dem Trüb-

1) I, 3, 3.
2) I, 3, 13.
3) Ed. 42.

sinnigen einen Lustigen zu machen, ohne sie ganz zu verderben“ [1]). Auch sonst warnt Locke den Erzieher eindringlichst, die naturgegebene „Physiognomie des Geistes“, wie sie in der Intensität des Willens, in den Neigungen und Temperamenten zutage tritt, aufser acht zu lassen und die Schranken des eigenen Thuns zu verkennen [2]). Sonach hat die Erziehung die Aufgabe, dem Willen des Kindes innerhalb der Grenzen der angeborenen Eigenart durch unterstützende und gegenwirkende Gewöhnung die Richtung zum Guten zu geben. Offenbar erhält hiermit die empiristische Tendenz auf praktische Brauchbarkeit wiederum ein heilsames Gegengewicht, so dafs von einer Veräufserlichung der Erziehung nun nicht die Rede sein kann.

Hat uns das vorstehende Kapitel gezeigt, dafs die wesentlichen Zweckbestimmungen der Pädagogik Lockes in den empiristischen, rationalistischen, eudämonistisch-indeterministischen Anschauungen seiner Philosophie wurzeln [3]), so gilt es jetzt zu untersuchen, in wie weit die philosophischen Denkmotive Lockes sich auch in seiner pädagogischen Methodenlehre wirksam erweisen.

Zweites Kapitel.

Die pädagogische Methodenlehre.

A. Ihr Verhältnis zur Lockeschen Erkenntnislehre.

1. Dafs die pädagogische Methodenlehre Lockes in vielen Stücken eine Konsequenz seines empiristischen Erkenntnisprinzips darstellt, zeigt sich zunächst in der

1) Ed. 66, 2.

2) Ed. 101.

3) Zugleich ist wohl klar geworden, und das wird sich unten noch mehr zeigen, dafs die im Essay enthaltene Willenslehre sowohl nach der psychologischen wie nach der ethischen Seite durch die Ged. ü. Erz. nicht unerheblich geklärt und ergänzt wird.

von ihm geforderten intellektuellen Ausbildung. Wenn wir hierunter auch das Spiel und ähnliche freie Bethätigungen verstehen, so treten wir gewifs nicht aus dem Gedankenkreise Lockes heraus. Ist es „das Geschäft des Menschen in den ersten Lebensjahren, sich mit dem, was draufsen ist, bekannt zu machen“ [1]), so erscheint es ganz natürlich, dafs Locke den Wert des kindlichen Spieles vollauf anerkennt und jede gutartige Befriedigung des jugendlichen Freiheits- und Thätigkeitsdranges auch im Interesse der Erfahrungserweiterung mit Freude begrüfst. Des Gegensatzes wohl bewufst, den die Welt der Bücher zu der Wirklichkeit bildet, möchte er das Lernen in den ersten Stadien möglichst dem Spiele, also der Erfahrungsart des Kindes ähnlich machen, andrerseits aber den Drang des Knaben nach Spiel und Erholung allmählich zum Nützlichen hinübergelenkt und durch allerhand Beschäftigungen in Landwirtschaft, Gartenbau, Handwerken u. a. des Zöglings Blick und Interesse für die Forderungen der Wirklichkeit rege erhalten wissen. Aber auch das eigentliche Lernen soll von dem Hauch des praktischen Lebens durchweht sein, der Unterricht durch die dargebotenen Stoffe sowohl wie durch die angewandte Methode ein Seitenstück der gewöhnlichen Erfahrung bilden. Der skeptische Empirist hat weder Interesse noch Zeit für bodenlose Spekulationen, ihm genügt das erfahrbare und im Leben nützliche Wissen. Da aber das, was dem Leben dienen soll, wenigstens in seinen grundlegenden Teilen dem Leben entstammen mufs, so verlangt Locke eine ziemlich weitgehende Verwertung sachlichen Wissens und ist gern bereit, den fremdsprachlichen Unterricht um deswillen einzuschränken oder diesem letzteren, für den doch auch gewichtige Gründe sprechen, durch die Verbindung mit Sachwissen eine praktischere Gestalt zu geben. Und die Methode? — Locke hat es im Essay genug eingeschärft, dafs alles Wissen von Sinnendingen seinen Ausgang nimmt [2]), dafs alle höheren, ab-

1) Ess. II, 1, 8.

2) I, 4, 13. II, 1, 8, 22.

strakteren Begriffe auf den mehr konkreten beruhen [1]), dafs das Besondere des Wissens dem Allgemeinen naturgemäfs vorausgeht [2]), dafs auch das Gedächtnis, ohne welches kein Hinausgehen über das Sinnlich-Gegenwärtige und kein wirkliches Denken möglich sein würde [3]), für die Geistesbildung seine Bedeutung hat. Er hat ferner in dem dritten Buch des Essay gegen den sinnlosen Gebrauch der Worte und gegen andere von „den Schulmeistern und Metaphysikern" verschuldete Mifsbräuche der Sprache mit der sittlichen Entrüstung des Wahrheitsfreundes geeifert und zugleich einen Reformweg angegeben, der auch der Pädagogik neue Aufgaben stellt: Pflege der Naturwissenschaft, Beobachtung der Dinge, Vorzeigen derselben, feststehende Anwendung von Begriffen, Definierung derselben, Ausstattung der Bücher mit erklärenden Zeichnungen und Holzschnitten [4]). Alles das findet nun in Lockes Didaktik ein vernehmbares Echo: auch sie betont das Ausgehen vom Nahen, Sinnenfälligen, das Absehen von abstraktem Formel- und Regelkram, das lückenlose, Idee an Idee knüpfende Fortschreiten, aber auch innerhalb gewisser Grenzen die Pflege des Gedächtnisses, worin die Ideeen aufbewahrt werden müssen, um dem Verstande und der Vernunft als Material zu dienen. Im Anschlufs an das Gedächtnis haben wir eine weitere psychologische Anschauung Lockes zu erwähnen, die er sachlich zwar nicht zu ausreichender Klarheit entwickelt, aber doch in ihrer grundlegenden Bedeutung für die Pädagogik erkannt und verwertet hat. Ich meine den Begriff der Ideenassoziation und zusammenhängend damit den der Gewohnheit. Denken, Wollen und körperliche Bewegungen, sagt Locke, beruhen sehr wesentlich auf der Gewohnheit, auf einer von vornherein und zumal in der empfänglichen frühesten Kindheit hergestellten Verbindung ihrer psychisch-körperlichen Elemente; „sie scheinen eine bloſse Bewegung der Lebensgeister zu sein,

1) I, 2, 14.
2) I, 2, 15, 16, 20.
3) II, 10, 3 ff.
4) III, 11, 4—13. 3, 10.

welche ihre einmal angenommenen Wege festhalten". Da diese Verbindung psychischer und körperlicher Elemente aber ganz erfahrungsmäfsig zustande kommt, so hat es der Erzieher in seiner Hand, bestimmend auf dieselbe einzuwirken; gerade durch die Beeinflussung der Assoziationen vermag die Erziehung dem Kinde „Richtung zu geben". Führen die zufälligen Erfahrungseindrücke des gewöhnlichen Lebens durch die bloſse Wiederkehr des Gleichen nur zu ganz beliebigen und mechanischen Verknüpfungen von Ideeen, so mufs der Erzieher hier nun regelnd eingreifen, um Reihenbildungen zu verhindern, welche der gesunden Vernunft widersprechen [1]). „Die Gewohnheit hat bei Kindern und jungen Leuten eine gröfsere Macht als die Natur selbst und läfst sie das als göttlich verehren, dem ihr Inneres zu beugen und ihren Verstand zu unterwerfen man sie gelehrt hat" [2]). Einzelne der von Locke angegebenen Beispiele falscher Vorstellungsverbindungen kehren auch in den Ged. ü. Erz. wieder: die Furcht, welche eine thörichte Magd in der Seele des Kindes mit den Vorstellungen von Geistern und von der Dunkelheit verbindet; der Ekel der Kinder vor Büchern, um derentwillen sie geschlagen worden sind; materialistische Vorstellungen von Gott [3]). Namentlich aber dürfte hier zu erwähnen sein, dafs Locke einem gewissen Mechanismus des Lernens das Wort redet, dafs er zumal die Erlernung der Sprachen nicht sowohl auf Grund grammatischer Regeln, als vielmehr durch mechanische Übung geschehen lassen will [4]).

Vorwiegend aber begegnet uns die Anwendung der Lehre von den Assoziationen und der Gewohnheit nach der Seite der Willensbildung hin, und indem wir dies weiter verfolgen, treten wir zugleich der Frage nahe, wie das empiristische Prinzip auch durch die Angaben Lockes über die Methode der Zucht bestätigt wird. Manche Neigungen, so führt Locke aus, sind wirk-

1) II, 23.
2) I, 3, 25.
3) Vergl. Ed. 138. 191. 48. 49. 192.
4) Ed. 162. 163. 165. 168, 1, 3. 177.

lich natürliche, hängen von der ursprünglichen seelischen Verfassung ab und sind angeboren; allein bei vielen Neigungen und Abneigungen, die als natürliche gelten, würde die genauere Beobachtung zeigen, dafs sie aus frühzeitigen, wenn auch unbeachteten Eindrücken oder eitlen Einbildungen, aus gewohnheitsmäfsig gebildeten, stark und regelmäfsig wirkenden Ideeenverbindungen herrühren. Locke sagt ausdrücklich, dafs er diesen Unterschied aus pädagogischen Gründen erwähne [1]; wir werden daher in den Ged. ü. Erz. die praktischen Konsequenzen suchen dürfen. Erziehung, so lernen wir hier, ist und soll sein Gewöhnung; diese erweist sich um so wirksamer, je jünger der Mensch ist; er gleicht im frühesten Alter der Quelle, welcher man den Lauf bestimmen kann, dem Gartenlande, dessen Unkraut noch nicht grofs gewachsen ist [2]. Negativ zeigt sich die Macht der Gewöhnung in erschreckendster Weise: die nicht von der Vernunft gezügelte natürliche Liebe der Eltern wird zur Affenliebe, welche die Kinder von Grund aus verdirbt; die Fehler des Kindes für belanglos haltend, geben die Eltern allen seinen Neigungen und Wünschen nach und machen es dadurch unmäfsig, ausschweifend, stolz, eitel, schadenfroh und rachsüchtig — kurz, es giebt kein Laster, zu dem die Erziehung durch ihre Unterlassungssünden nicht den Grund legen könnte. Aber auch positiv beschreibt Locke die Gewöhnung und giebt die Mittel an, durch die das Kind zu einem tugendhaften und anstandsvollen Benehmen gebracht werden kann: nicht die bloſse Regel sei hier von Erfolg, Hauptsache bleibe, dafs das Kind das Verlangte ausführe, dafs es seinen Willen beim einzelnen Falle zur That werden lasse. Und bedeutet die von Locke so hochgehaltene Anwendung von Autorität und Liebe etwas anderes als ein erfahrungsmäfsiges Bewufstwerdenlassen des sittlichen Gesetzes in der Seele des Kindes? — Ebenso aber mufs der Nachahmungstrieb des Kindes und dessen Korrelat, das Beispiel des Erwachsenen,

1) II, 33, 6—8.
2) Ed. 1. 35.

vom empiristischen Standpunkte aus sehr wichtig erscheinen. Es hiefse Lockesche Gedanken weiterspinnen, wenn man etwa sagte: der Nachahmungstrieb bedeute für das Willensleben ungefähr das, was die Sensation für das Erkennen ausmache; beim Wirken des Nachahmungstriebes gelte die Erfahrung für das Kind nicht als bloſses intellektuelles Spiegelbild der äufseren Welt, sondern zugleich als ein Ganzes von Erscheinungen, womit sich ihm individuelle Wertgefühle verknüpfen, so dafs hier das Menschenleben nach seinem innern Gehalt und seiner tieferen Bedeutung ein Echo in der Seele des Kindes finde; das Kind verrate damit, dafs es so sein und wirken wolle wie die grofsen Menschen seiner Umgebung. In dieser Weise hat Locke freilich den Unterschied zwischen dem erkenntnistheoretischen und ethischen Erfahrungsbegriff nicht überbrückt, derartige Unterscheidungen liegen ihm fern. Wohl aber darf als sicher gelten, dafs er den Einfluſs der Gesellschaft, des Beispiels darum so sehr hervorhebt, weil er darin eine Form der auf das Kind ununterbrochen wirksamen Erfahrung erblickt. Wie er im Essay und in der Leitung des Verstandes des öftern die Macht des Beispiels berührt und über allerhand Modeansichten die Geifsel schwingt [1], so hat er auch in seiner Erziehungsschrift nachdrücklichst hervorgehoben, welchen Anteil im guten und schlechten Sinne die Gesellschaft, das Beispiel der Eltern, des Lehrers, der Dienstboten, der Kameraden an der moralischen Erziehung der Kinder haben [2].

2. Untersuchen wir nunmehr, ob auch das rationalistische Prinzip sich in der pädagogischen Methodenlehre Lockes wirksam erweist. Was zunächst die Bildungsmethode anlangt, so treten uns im Essay Belehrungen dieser Art weniger entgegen; zur Ausfüllung dieser Lücke sollte eben jene Reihe didaktischer Aphorismen dienen, welche Locke als „Leitung des Verstandes“ hinterlassen hat. Heben wir aus dem wenig geord-

1) Vergl. Ess. I, 3, 20, 22—25. 4, 15. II, 28, 12.
2) Ed. 19. 59. 67—71. 76. 82. 89. 107. 146.

neten aber gedankenreichen Büchlein das Einschlägige in logischer Folge hervor. Dafs der Verstand (hier identisch mit der Vernunft) in vollem Mafse seine Schuldigkeit thut, hängt sowohl von den Gegenständen ab, mit denen der Geist sich beschäftigt, als auch von der Methode, die er dabei anwendet. Eine gewisse Vielseitigkeit der geistigen Beschäftigung ist als Vorbereitung für den Sonderbetrieb einer Wissenschaft durchaus geboten; durch dieses „Kosten verschiedener Wissenschaften" erhält der Geist Freiheit und Beweglichkeit, Vorsicht und Scharfsinn in der Behandlung wissenschaftlicher Fragen [1]). Beschäftigung mit vielerlei Büchern ist zu wünschen; aber nicht das bloſse Lesen ist Studium; hinzukommen mufs die eigene „Bemerkung", die Kritik des Gelesenen; man soll nicht das Gedächtnis mit toter Gelehrsamkeit anfüllen, sondern sein Urteil bilden; man soll nicht bei dem einzelnen stehen bleiben, sondern zu allgemeinen Sätzen, zu den tief verborgenen „Grundwahrheiten" vordringen. Nach dieser Seite hin läfst sich sowohl bei den Modernen wie bei den Alten Weisheit finden. Von den Künsten der Logik und des Disputierens ist kein Vorteil zu erwarten; die Beschäftigung mit einer Sache lehrt in ihr denken [2]). Es giebt aber eine Wissenschaft, welche für alles theoretische Arbeiten vorbildlich ist und logische Schulung verleiht: das ist die Mathematik, in der die Jugend daher früh geübt werden sollte. Die Beschäftigung mit ihr übt in dem, was bei allem Denken Hauptsache ist: im Bilden bestimmter Ideeen und in der Auffindung und Anordnung derjenigen Ideeen, welche bei einem Beweise Hilfe leisten müssen [3]). Um bestimmte Vorstellungen zu haben, stelle man die Bedeutung der Wörter fest, vermeide unnötige Unterscheidungen und gebrauche bildliche Ausdrücke nur zur Erläuterung von Ideeen, die man wirklich hat; man begnüge sich nicht mit sinnlich-konkreten Vorstellungen, sondern erwerbe abstrakte dazu,

1) Cond. 19.
2) Cond. 19. 24. 43. 6.
3) Cond. 6. 7.

da ohne diese kein Auffinden allgemeiner Wahrheiten möglich ist [1]). Das Gelingen eines Beweises hängt ab von der richtigen Fragestellung, dann aber besonders davon, dafs man von dem Bekannten in strengster Weise zu dem Nächstfolgenden fortschreitet [2]).

Alle diese Gedanken erscheinen durchweg mit ausdrücklicher didaktischer Zuspitzung: die Gewohnheit, sich in solcher Weise geistig zu beschäftigen, soll dem Geiste des Kindes von früh auf zueigen gemacht werden. Es fragt sich nun, ob Locke in den Ged. ü. Erz. jenen rationalistischen Grundsätzen der Leitung des Verstandes treu geblieben ist. Trotz der Spärlichkeit der über diesen Punkt gegebenen Ausführungen mufs die Frage doch bejaht werden. Die grofse Zahl der von Locke befürworteten Lehrgegenstände zeigt sein Streben nach Vielseitigkeit; die Studien sollen dem Zöglinge dienen als Übung seiner Fähigkeiten, als Wegweisung zur selbständigen Erlangung von Wissen [3]). Locke widmet der Frage, warum und wie die kindliche Wifsbegierde zu befriedigen sei, mehrere Paragraphen und zielt damit ausgesprochenermafsen auf die Bildung des Urteils ab als „der höchsten und wichtigsten Fähigkeit, der die gröfste Sorgfalt und aufmerksamste Pflege gebührt" [4]). Er zeigt ferner, wie man solche Kinder, die an angeborener Interesselosigkeit und geistigem Schlendrian leiden, zu innerer Regsamkeit bringen könne [5]). Mit höchster Verachtung spricht er sich über Logik und Rhetorik als Unterrichtsgegenstände aus und zeigt in seinen Ausführungen über das Erlernen der Muttersprache einen natürlicheren Weg, die Kinder denken und sprechen zu lehren [6]). Endlich meint Locke, sein Prinzip der Erleichterung des Lernens damit einschränkend, man dürfe in den Wissenschaften, die zur Übung des Verstandes dienten,

1) Cond. 15. 29. 9.
2) Cond. 36. 39.
3) Ed. 94, 7. 195, 2.
4) Ed. 108. 118—122.
5) Ed. 123—127.
6) Ed. 163. 188. 189.

manchmal absichtlich Schwierigkeiten auferlegen, um den Schüler anzuregen und den Geist im planmäfsigen Denken zu üben [1]). Auffallenderweise sagt er aber wenig über den Betrieb des mathematischen Unterrichts nach dieser Seite hin.

Wie in der Methode des Unterrichts so scheint uns das rationalistische Denkmotiv auch in der der Willensbildung in wesentlichen Punkten mafsgebend zu sein. Denn die Frage, ob auch solche Zuchtmittel anzuwenden seien, welche auf die im Zögling vorausgesetzte Vernunft zu wirken geeignet erscheinen, wird von Locke entschieden bejaht. Verlangt er doch im Hinblick auf die Willensbildung grundsätzlich, dafs man den Zögling als „ein vernünftiges Geschöpf" behandle [2]). Für das eigentliche Kindesalter wird dies nun näher dahin bestimmt, dafs man sich der vernünftigen Zurede bediene, dafs man also dem Kinde die Vernunftmäfsigkeit des Verlangten mit erläuternden Worten zu Gemüte führe, nicht sowohl in hochtrabender Begründung von wissenschaftlichem Anstrich, als vielmehr in einer dem Kinde verständlichen Form, namentlich durch den Hinweis auf die Folgen des Guten und Bösen für die Ehre des Menschen. Dies führt uns nun auf einen Punkt, der für Lockes Zuchtlehre von jeher als Charakteristikum gegolten hat, bei dessen Beurteilung aber meistens die zugrunde liegenden Denkantriebe Lockes aufser Anschlag blieben: ich meine die Appellation an das Ehrgefühl der Kinder. Wir wissen, dafs nach Locke das Bewufstsein des Guten einen Teil der menschlichen Vernunft ausmacht [3]). Nun ist das Schamgefühl — das Locke freilich nicht deutlich vom Ehrstreben unterschieden hat — der sichtbare Beweis, bis zu welchem Grade jenes Bewufstsein vorhanden und wirksam ist. Nimmt man nun mit Locke an, dafs auch das Kind schon Vernunft hat, so mufs man auch die Möglichkeit und Berechtigung der Einwirkung auf das Schamgefühl zugeben. Die beste Rechtfertigung giebt Locke selbst in folgender Stelle, die gewifs eine der feinsten Bemerkungen in den Ged. ü. Erz. enthält: „Das Gefühl für Achtung und Schande ist zwar noch nicht der rechte Mafsstab der Tugend, kommt diesem, dem Pflichtgefühl Gott gegenüber, jedoch am nächsten" [1]). Berücksichtigen wir aufserdem jene andere verrufene Stelle, nach welcher das Ehrgefühl der Stamm sein soll, dem man in späterer Zeit die sittlich-religiösen Grundregeln einimpfen kann [2]), so dürfen wir Locke wohl so interpretieren: er will das natürliche Schamgefühl, welches nichts anderes bedeutet als die ethische Vernunft im Kinde, für augenblickliche Zwecke benutzen, es aber zugleich zum (sit venia verbo) religiösen Schamgefühl hinaufentwickeln. In vollem Umfange wird schliefslich das ethische Bewufstsein geweckt durch die dem reiferen Alter zukommenden Belehrungen aus der Religion und Moral. Für die praktisch-ethische Gewöhnung in dieser Zeit giebt Locke noch den rationalistisch anmutenden Wink: Ziehe den Sohn in dein Vertrauen, besprich und berate dich freundschaftlich mit ihm; je eher du ihn als Mann behandelst, desto eher wird er anfangen, einer zu sein [3]).

1) Ed. 167, 2.
2) Ed. 54.
3) Ed. 54.

B. Ihr Verhältnis zu seinen religiösen Ansichten [4]).

1. Locke, ein Mann von ernster religiöser Gesinnung, hat eine sehr hohe Meinung von der religiösen Erkenntnis. „Da der Himmel", so sagt er, „unser grofses Anliegen und Interesse ist, so ist die dahin führende Erkenntnis es gewifs auch, so dafs ohne Zweifel dies Studium in unserem Denken die erste Stelle erhalten sollte" [5]). „Die Theologie nimmt unter allen Wissenschaften den höchsten Rang ein; denn sie giebt die Zusammenfassung alles Wissens und

1) Ed. 56—61.
2) Ed. 200.
3) Ed. 95—98. 40.
4) Über diese handelt: E. E. Worcester, The religious opinions of J. Locke. I. D. Leipzig 1889.
5) On study (L. King, S. 90. 91).

dessen höchstes Ziel“ [1]). Mit dieser Wertschätzung der religiösen Erkenntnis hängt es zusammen, dafs Locke in dem Essay des öftern religiöse Wendungen gebraucht und auf die Erörterung religionsphilosophischer Fragen eingeht, aus der wir jetzt die Hauptpunkte in die Erinnerung rufen. Im ersten Buch prüft Locke den von Herbert aufgestellten Satz: Supremum istud Numen debere coli auf seine psychologische Ursprünglichkeit und allgemeine Anerkennung hin. Er stellt diese in Abrede mit dem Hinweis auf gewisse des Gottesbegriffes entbehrende Völker, auf die Atheisten und auf die widerspruchsvollen Ansichten theistisch Denkender. Der Gottesbegriff ist nicht angeboren, sondern wird von der richtig denkenden und die Werke Gottes betrachtenden Vernunft entdeckt. Weniger nachdenkenden Völkern wurde jener Begriff von denen, die ihn hatten, übermittelt; in derselben Lage sind die Kinder: sie müssen erst mit dem Vorrat einfacher Ideeen versehen werden, aus denen die Vernunft den Gottesbegriff zusammensetzt [2]). Weiterhin kann die Vernunft das wirkliche Dasein Gottes demonstrieren: intuitiv erkennt der Mensch sein eigenes Dasein, intuitiv weifs er, dafs aus nichts nichts werden kann; er schliefst nun, dafs alles Sein, das angefangen hat, von einem anfanglosen, also ewigen Wesen seinen Ursprung haben müsse. Aus der Allmacht und Ewigkeit leitet die Vernunft sodann die übrigen Eigenschaften Gottes ab [3]). Auf eine adäquate Erkenntnis Gottes müssen wir freilich verzichten, da wir Substanzen nicht erkennen können und da die in der Gottesidee enthaltenen Vorstellungen aus der Betrachtung unseres eigenen Wesens abgeleitet sind [4]).

Wie inbezug auf die Idee und das Dasein Gottes so läfst sich Locke auch hinsichtlich seiner kirchlichen Stellung den Satz zur Richtschnur dienen: „Die Vernunft mufs in letzter Instanz unsere Führerin und Richterin

1) Cond. 8.
2) Ess. I, 4, 7—19.
3) IV, 10, 1—6.
4) II, 23, 33—36.

sein“ [1]). Er verwirft die Forderung der Kirche, wonach der Mensch seine Vernunft der heiligen Schrift und kirchlichen Institutionen unterwerfen soll, fühlt sich deswegen jedoch nicht gehindert, übervernünftige Wahrheiten anzuerkennen, die nachweisbar auf göttlicher Offenbarung beruhen. Wahrt er einerseits der Vernunft das Recht, die Kriterien der Glaubwürdigkeit biblischer Berichte festzustellen, so ist seine eigene Vernunft doch andrerseits weitherzig genug, die Wunder Christi und die Erfüllung alttestamentlicher Weissagungen als vollgültige Beweise wirklich geschehener Offenbarungen anzuerkennen. Von dem jedem zuerkannten Recht, selbständig die religiöse Wahrheit zu suchen, hat Locke für seine Person ausgiebigen Gebrauch gemacht und, gestützt namentlich auf die geschichtlichen Schriften des Neuen Testaments, sich seine eigene Auffassung über die biblischen Lehren gebildet. Ihm genügt das Bekenntnis zu Christus als dem Messias, wobei er den Erlöser als ein übermenschliches Wesen aus der Reihe höherer erschaffener Geister ansieht: durch Christus sind die Folgen des Falles Adams, nämlich der Verlust der Gerechtigkeit und der Unsterblichkeit, durch vollkommenen Gehorsam beseitigt worden, so dafs nach Gottes Willen jeder, der ihn als König anerkennt und sich zur Erfüllung der von ihm gegebenen sittlichen Gebote verpflichtet, erlöst wird. Bei solcher Art der Christologie kann Locke natürlich die Dreieinigkeitslehre, die ihm vernunft- und schriftwidrig erscheint, entbehren. Die Kirche gilt ihm als eine freie und freiwillige Gemeinschaft; niemand kann durch seine Geburt auf eine Sonderkirche verpflichtet werden; nur mit geistigen Waffen darf die Kirche gegen Andersgläubige kämpfen; das Hauptmerkmal jedes Christen ist Liebe und Duldsamkeit [2]).

2. Wenn nach Locke die Religion „Gehorsam und Verehrung gegen Gott“ [3]) ist, also hauptsächlich in einem

1) IV, 19, 14.
2) Reasonableness of Christianity.
3) Tagebuch vom 18./9. 1687 u. ö.

Willensverhältnis besteht, der Wille aber vom Verstande geleitet wird, so wird uns seine Forderung begreiflich, dafs der Erzieher dem Kinde vor allem den rechten Gottesbegriff erschliefse, „wie ihn das Glaubensbekenntnis weislich lehrt", dafs nämlich Gott „das unabhängige höchste Wesen, der Schöpfer, der Geber alles Guten, der Regent aller Dinge, der Allwissende sei, dem wir Liebe und Gehorsam schuldig sind" [1]). In Anbetracht der Beschränktheit unserer Erkenntnis Gottes und um der Gefahr des Aberglaubens oder des Atheismus vorzubeugen, soll man sich mit einem so allgemeinen Begriff von Gott begnügen, Kindern die Gottesidee mitteilen, nicht demonstrieren. Man erkennt hier unschwer Lockes psychologische Lehren von dem empirischen Ursprung der Gottesidee und von der Macht früher Eindrücke und Associationen wieder, merkt aber aus der ängstlichen Besorgnis um die Reinheit des Gottesbegriffes auch den religiösen Rationalismus heraus, der damit angebahnt werden soll. Dadurch, dafs wir Locke als den Vertreter eines subjektiven, vernunftgemäfsen, auf den Urquellen beruhenden, auf Gottesverehrung und moralisches Handeln abzielenden Christentums kennen gelernt haben, stellen sich seine Weisungen für die fernere religiöse Beeinflussung des Kindes in einer Beleuchtung dar, ohne die sie gewifs leicht mifsdeutet werden könnten. Wir wissen nun, warum Locke dem Kinde die Kirchenlehre nicht in der traditionell-dogmatischen Fassung, sondern in der Gestalt der biblischen Geschichte und des (moralischen) Bibelspruches nahebringen und warum er an die Stelle kritikloser Lektüre der Vollbibel das Lesen eines Bibelauszuges gesetzt wissen will. Versteht er sich dazu, neben dem Vaterunser und den Geboten auch das Glaubensbekenntnis memorieren zu lassen, so ist dies mehr eine Äufserlichkeit, eine blofse Form, der durch den nachherigen Bibelunterricht erst der bleibende Inhalt gegeben wird. Jene Weisungen sind demnach nicht lediglich von der Überlegung des vernünftigen Methodikers, sondern auch des ernsten,

1) Ed. 136.

zielbewufsten Aufklärers diktiert worden; durch die Vermeidung des Scheines polemischer Absicht konnten sie um so wirksamer für ein Christentum im Sinne Lockes die Bahn freimachen helfen.

C. Ihr Verhältnis zur Ethik und Staatslehre Lockes.

Wir kennen Lockes Lehre vom empirischen Ursprung sittlicher Grundsätze und wissen, welch enges Band nach ihm zwischen Moralität und Glückseligkeit besteht. „Es würde ganz vergeblich sein, den freien Handlungen des Menschen eine Regel vorzuschreiben, wenn nicht zur Bestimmung des Willens Lohn oder Strafe als Verstärkung damit verbunden wäre" [1]). „Gott hat Tugend und allgemeines Glück unzertrennlich miteinander verknüpft; daher ist die Ausübung der Tugend für die Menschheit unentbehrlich" [2]). Lockes Glaube an eine von Gott gesetzte moralische Weltordnung, der aus diesen und ähnlichen Stellen zu uns spricht, führt nun in den Ged. ü. Erz. naturgemäfs zu der Forderung, das Kind zum Bewufstsein von jener Weltordnung zu führen und ihr entsprechend sein Handeln zu regeln. So lesen wir denn hier: „Ich gebe zu, dafs Wohl und Übel, Belohnung und Strafe die einzigen Beweggründe für ein vernünftiges Wesen sind, der Sporn und Zügel, wodurch das ganze Menschengeschlecht in Bewegung gesetzt und geleitet wird, und deshalb mufs auch bei Kindern davon Gebrauch gemacht werden, und ich rate den Eltern und Erziehern, Kinder als vernünftige Geschöpfe zu behandeln" [3]). Dem Erzieher müssen daher Lohn und Strafe zu Gebote stehen, er mufs das Kind Achtung und Schande erfahren lassen und hiermit, um die Gegenstände ihrer Begierde zu Beförderern der Tugend zu machen, zu Zeiten die Gewährung oder Versagung sinnlicher Annehmlichkeiten verbin-

1) II, 28, 6, 8.
2) I, 3, 6.
3) Ed. 54.

den [1]). Also auf empirischem Wege — nicht sowohl durch Belehrung, als vielmehr durch wirkliches Erlebenlassen — führt er das Kind jüngern Alters zum Bewufstsein und zur Befolgung sittlicher Gesetze.

Sodann erinnere man sich, dafs Locke die moralische Vernunft- und Freiheitbethätigung als einen nur allmählich erreichbaren Zustand hinstellt, dafs er deshalb verlangt, man solle die Ursachen des falschen Urteils über die Güter, nämlich Unwissenheit und Nachlässigkeit, beseitigen und den „Geschmack der Seele" mittelst entgegengesetzter Gewöhnung verändern [2]). Wer vermöchte zu bezweifeln, dafs die Ged. ü. Erz. in allem, was sie sagen über die Unterdrückung der Neigungen und Leidenschaften des kindlichen Eigensinnes und sonstiger Untugenden, gerade hierauf abzielen? Man könnte unsern Pädagogen manchmal für rigoros halten, wüfste man nicht, dafs er scharf unterscheidet zwischen eigentlichen Willensfehlern und den harmlosen Ausbrüchen kindlicher Ausgelassenheit und dafs er gegen die letzteren durchaus duldsam ist.

Das Ende aller Einwirkung von Autorität und Liebe, Zwang und Freiheitgewährung aber mufs sein, dafs man den Jüngling seiner eigenen Leitung überlassen kann, den Grundsätzen nämlich, die man durch Gewöhnung in ihn gelegt hat [3]). Mit zunehmender Reife desselben hat freilich auch die mittelbare Beeinflussung des Willens — durch Belehrung — ihr gutes Recht. Locke schätzt, wie wir wissen, die ethischen Lehren eines Sokrates, Aristoteles, Cicero [4]); ihm liegt der Wert der Geschichte hauptsächlich in dem Zuwachs von Menschenkenntnis und ethischem Wissen, den sie uns gewährt [5]); auch aus Sprichwörtern, Sprüchen, Fabeln und Parabeln

1) Ed. 55—58.
2) II, 21, 67—69.
3) Ed. 42.
4) Letter to King 25./8. 1703.
5) On study. Cond. 13.

läfst sich nach Locke moralische Bildung schöpfen [1]); am wertvollsten für diesen Zweck erscheint ihm jedoch die heilige Schrift, besonders das Neue Testament [2]), wie auch die selbstgewählte Grabschrift Lockes verkündet: „Suchst du der Tugenden Vorbild, so hast du es im Evangelium!". — In Übereinstimmung mit dem allen empfehlen die Ged. ü. Erz. das Studium der Moral nach Cicero sowie das der Geschichte; man möge auch, sagt Locke, dem Zögling einzelne Fälle, Beispiele aus dem Leben vorführen und sein Urteil darüber erfragen [3]). Mit Wärme entwickelt er den Gedanken, dafs man dem Zöglinge vor seinem Eintritt in das Leben ein richtiges moralisches Weltbild entwerfe; ein solcher Unterricht in der Weisheit und Menschenklugheit, der dem jungen Manne gleichsam Leine, Kompafs und Seekarte gewähre für die Fahrt ins Leben, sei wichtiger als der in Sprachen, Litteratur und Metaphysik [4]). Das ethische Gepräge des Lockeschen Religionsunterrichts (Sittensprüche!) ist schon hervorgehoben worden.

Und nun zum Schlufs ein kurzer Hinweis auf Lockes Staatslehre. Stellt er das Ethische auf eine so breite Basis, gilt ihm der durch Vernunft und Offenbarung erkennbare Gotteswille als sittliches Universalprinzip, so kann es nach ihm auch keine von der Moral abgesonderte Staats- und Rechtslehre geben. Das Naturgesetz, durch welches der vorstaatliche Mensch Freiheit, Gleichheit und Eigentum zu schützen suchte, gilt auch im Staate. Aller monarchische Absolutismus gilt als verwerflich; die höchste Gewalt ist die gesetzgebende, die von der ausführenden zu trennen, mit der föderativen (den Staat nach aufsen vertretenden) jedoch zu verbinden ist. Ist aber die legislatorische, von der Mitwirkung der Bürger abhängige Gewalt der wichtigste Faktor des Staatslebens, so mufs der Eintritt der bürgerlichen Reife des einzelnen von der Kennt-

1) Memorandum book of Locke's father (Bourne I, S. 71).
2) Vergl. Read.
3) Ed. 182—185. 98.
4) Ed. 94, 1—4.

nis der Gesetze abhängig gemacht werden [1]). — Unter der Voraussetzung des konstitutionellen Staates machen die Ged. ü. Erz. die Heranbildung zu staatsbürgerlicher Mündigkeit zu einer Erziehungsaufgabe, welche gelöst werden soll nicht blofs indirekt durch die gesamte ethische Bildung, die dem Grundsatz huldigt: „Durch Gehorsam zur Freiheit!“ sondern auch direkt durch das Studium der vaterländischen Geschichte, der Staatslehre, des Völkerrechtes, der neueren Verfassungs- und Gesetzeskunde [2]).

Die Ergebnisse vorstehender Untersuchung lassen sich wie folgt zusammenfassen.

1) Sind auch die pädagogischen Lehren Lockes nicht in allen Einzelheiten restlos aus seinen philosophischen und religiösen Gedankenrichtungen ableitbar, so stehen sie doch nach ihren wesentlichen und bedeutsamen Momenten zu ihnen im Verhältnis inniger Verbindung und logischer Konsequenz.

2) Die Ged. ü. Erz. erweisen sich von den verschiedensten, z. T. gegensätzlichen Denkantrieben aus diktiert: es berühren sich in ihnen der Empirismus und Rationalismus der Erkenntnislehre Lockes, der Rationalismus seiner religiösen Stellung, der religiöse Eudämonismus, der Determinismus und intellektualistische Indeterminismus seiner Ethik und der Konstitutionalismus seiner Staatslehre.

3) Diese Verschiedenheit der Richtungen seines Denkens liegt begründet in Lockes Eigenart und in den geschichtlichen Einflüssen, unter denen diese sich entwickelte. Lockes Pädagogik ist nicht nur in formeller Beziehung unfertig geblieben; es fehlt ihr wegen der Gegensätze in den Prinzipien auch der einheitlich logische Ausbau. Dieser Mangel wird jedoch in etwas dadurch ausgeglichen, dafs sie vorwiegend die in ihr wirksamen ethischen Grundsätze und Tendenzen zur Ausgestaltung bringt.

1) Of civ. gov. 4—6. 11. 57—59. 135—150. 212
2) Ed. 185—187.

Vierter Teil.

Kritische Bemerkungen zur Pädagogik Lockes [1]).

Erstes Kapitel.

Begriff und Ziel der Erziehung.

Religiöser Glaube und empiristisches Denken führen Locke zu der Auffassung, dafs der Zweck des menschlichen Lebens, zu dessen Erreichung die Erziehung mit der Sorge für leiblich-geistige Gesundheit die Bedingungen zu schaffen hat, die Erlangung der zeitlichen und ewigen Glückseligkeit sei. Der Fortschritt von Comenius zu Locke ist der, dafs letzterer die Ansprüche des Individuums an das Diesseits mehr zur Geltung bringt. Von den drei Gestalten, welche der Eudämonismus seit alter Zeit angenommen hat: dem sensitiven (vulgären, hedonistischen), der die sinnliche Lust, dem intellektuellen, der das verständig geleitete Geniefsen, und dem rationellen (idealen) Eudämonismus, der das alleinige Streben nach Vernunftgütern zum sittlichen Lebensprinzip macht [2]), repräsentiert Locke eine Verbindung der beiden letzten: das dem Men-

1) Nachstehende Erörterungen wollen nur diejenigen Ansichten Lockes, welche Lösungen der wichtigeren pädagogischen Probleme oder doch Ansätze zu solchen enthalten, behufs sachlicher wie geschichtlicher Würdigung herausheben. Auch in dieser Richtung haben die bisherigen Schriften über Lockes Pädagogik noch genügend Arbeit übrig gelassen.

2) Vergl. Ziller, Allgemeine philosophische Ethik. 2. Aufl. 1886. S. 59 ff. Unold, Grundlegung für eine moderne praktisch-ethische Lebensanschauung. 1896. S. 286 ff.

schen von Natur eingepflanzte Streben nach Wohlbefinden soll unter die Aufsicht des Verstandes und der Vernunft gestellt werden, erlaubt und geboten ist das Streben nach dauerhaften, dem ewigen Glück nicht widerstreitenden Gütern. Lockes Eudämonismus sucht seine Rechtfertigung in dem Glauben an eine göttliche Weltordnung, die letztlich nur dem Guten Glück gewährt, und wird begreiflich, wenn man erwägt, dafs aller Religion, sofern sie in dem Suchen des Menschen nach innerster Befriedigung besteht, ein eudämonistischer Grundzug eigen ist. Gesellt sich zu dem Glauben an die Glücksbestimmung des Menschen eine empiristische Auffassung des Erkennens, so wird der Eudämonismus die Richtung auch auf das Diesseits und die von ihm abhängige Pädagogik die auf praktische Brauchbarkeit und Nützlichkeit nehmen; ist aber gleichzeitig das rationalistische Denkmotiv wirksam, so wird die letztere Tendenz ihr Korrektiv an der Betonung der vernünftigen Überlegung als dem Prüfstein des Handelns finden. Die Hervorhebung des Strebens nach Wahrheit und der Bildung des Willens zu dem an sich wertvollen Guten heifst Locke sich oft genug von dem empiristischen zum rationalistischen Eudämonismus abwenden und sich sogar der Kantschen Auffassung nähern. Bei dieser Lage der Dinge ist es schwierig, eine Polemik gegen den Eudämonismus und Utilismus zu eröffnen, von der Locke in allen Punkten getroffen würde. Indes unterliegt Lockes eudämonistische Lebensansicht, welche durch die von ihm befürworteten Erziehungsmafsnahmen doch sicher in dem Zögling begründet werden soll, trotz ihres idealen Anstriches im allgemeinen denjenigen Bedenken, welche vom philosophischen, politisch-sozialen und selbst vom christlichen Standpunkte dagegen zu erheben sind, an dieser Stelle jedoch als zu weitführend nicht dargelegt werden können. Mag nun auch die Idee der Glückseligkeit jeder tieferen Lebensauffassung als ein Irrlicht erscheinen, für das vorige Jahrhundert wurde sie doch der Leitstern aller Bemühungen, durch welche die aufgeklärten Menschenfreunde der leidenden Menschheit Hilfe zu bringen suchten. Wer sehen will, wie schon durch

die eudämonistische Zwecksetzung Locke dem Philanthropinismus wegweisend vorangegangen ist, der lese die darauf bezüglichen Aufsätze von Bahrdt und Stuve [1]).

Wenn Lockes Eudämonismus noch ideal genug bleibt, im allgemeinen die Bildung des Denkens zur Wahrheit und des Willens zum Guten als nähere Zwecke festzuhalten, so darf auch der selbst in diesen Festsetzungen eingeschlossene Mangel nicht unbeachtet bleiben. Wir glauben die Wurzel des hier vorliegenden Irrtums in der von Locke gegebenen Einteilung des Wissens in Physik, Ethik und Logik zu finden [2]).

Diese Einteilung führt zu einem unvollständigen Begreifen „der intellektuellen Welt“; sie unterscheidet nicht zwischen dem Seienden und dem Seinsollenden und drückt das letztere nicht erschöpfend aus, da sie die Ästhetik fehlen läfst, welche die Normen für das Gefühl aufstellt. Locke hat in seiner Psychologie die Gebundenheit an die Kategorieen des Denkens und Wollens nicht überwunden, die Welt des Fühlens bleibt ihm eine terra incognita der menschlichen Seele. Ist für unsere Auffassung die Philosophie „die Wissenschaft vom Normalbewufstsein“ [3]), so kann die Pädagogik nichts anderes sein als die Wissenschaft von der Entwickelung des Normalbewufstseins und von der Leitung des Menschen zu einer jenem Bewufstsein entsprechenden Lebensführung. Wir kommen hiermit auf Diesterweg zurück, der die Erziehungsaufgabe in „die Selbstthätigkeit des Menschen im Dienste des Wahren, Guten und Schönen“ setzt [4]). Nennen wir nun die im Einzelwesen angelegte, in der menschlichen Gattung sich verwirklichende Fähigkeit, die Ideeen des Wahren, Guten und Schönen zu erfassen und zu verwirklichen, Vernunft, so dürfen wir den Zweck der Erziehung durch den Ausdruck

1) Allgemeine Revision des ges. Schul- und Erziehungswesens. 1785. I, 4 ff. 294 ff.

2) Ess. IV, 21.

3) Windelband, Präludien. 1884. S. 45.

4) Diesterweg, Wegweiser für deutsche Lehrer, I. 5. Aufl. 1873. S. 41 ff.

„Vernünftigkeit“ bezeichnen [1]). Locke erstrebt Vernünftigkeit mit Vernachlässigung des ästhetischen Moments, — ein Fehler, den auch schon die Trias des Comenius: Bildung, Sittlichkeit und Frömmigkeit aufweist [2]) und der später bei den Philanthropen in Verbindung mit der empiristischen Moral dazu dienen mufste, die Erziehung vielfach zu veräufserlichen. Diesen Einseitigkeiten gegenüber bedeuteten die Ethik und Ästhetik Kants, die neuhumanistische Pädagogik und die grofsen Bewegungen in unserer Dichtung eine sehr heilsame Reaktion.

Zweites Kapitel.

Möglichkeit, Notwendigkeit und Grenzen der Erziehung.

Locke tritt einem zweifachen Extrem entgegen: der Meinung, dafs die Erziehung gar nichts oder nur wenig vermöge, und der anderen, dafs sie alles leisten könne, was man inbetreff der Verstandes- und Willensbildung von ihr verlange. Ein doppelter Grund kann dazu führen, theoretisch die Macht der Erziehung auf ein Minimum herabzusetzen: man schraubt entweder die intellektuelle und moralische Beanlagung des Menschen so hoch hinauf, dafs die Erziehung überflüssig erscheint, oder aber man denkt von jener Beanlagung sehr gering und erwartet angesichts der Unzulänglichkeit der Erziehungseinflüsse alle Besserung des natürlichen Menschen von übernatürlichen Wirkungen, von kirchlichen Gnadenmitteln und der Wiedergeburt durch den heiligen Geist. Der ersten Ansicht gegenüber steht Lockes Hinweis auf die verschwindend kleine Ziffer wirklicher Talente, die sich aus eigener Fähigkeit zum Höchsten ent-

1) So in neuerer Zeit: Schmid-Schwarzenberg, Briefe über vernünftige Erziehung. 3. Aufl. 1882.

2) Did. magna 4.

wickeln [1]). Gegen die andere würde er geltend machen: „Wir brauchen uns über die Schranken unsers Geistes nicht zu beklagen; die in uns brennende Flamme leuchtet für alle unsere Zwecke hell genug“ [2]); „wir müssen die Gaben der Natur aufs beste benutzen“ [3]); wir können die Erfahrung des Kindes regeln, können es gewöhnen, können auf seine Vernunft einwirken. „Es könnten weit mehr Menschen zu vernünftigen Leuten und zu Christen gemacht werden, wenn man ihnen die nötige Sorgfalt zuteil werden liefse“ [4]). Schreibt Locke demnach der Erziehung eine weitgehende Verantwortlichkeit zu inbetreff des künftigen Geschlechtes, so glaubt er darum doch nicht, dafs sie allmächtig sei. Nach jener Seite hin stimmt er mit Comenius überein, der glaubt, dafs die Erziehung unter dem Beistande Gottes den ursprünglichen Zustand wiederherstellen, die Keime der Bildung, Tugend und Frömmigkeit entwickeln könne. Ein ziemlich scharfer Unterschied zwischen Locke und Comenius zeigt sich jedoch hinsichtlich der Art, wie jener die Schranken der Bildungsmöglichkeit denkt: er erblickt diese teils in den inneren individuellen Anlagen, teils in den äufseren Verhältnissen der Kinder. Während Comenius gegenüber dem Individuellen die gleiche, mit denselben Organen ausgerüstete Natur hervorhebt und in der Eigenart nur einen Mangel der Harmonie sieht, deren Wiederherstellung eben Sache der Erziehung sei [5]), erkennt Locke das Recht der Individualität ausdrücklich an. Die sich hierin kundgebende Hochachtung vor der Natur des Kindes, die bei Rousseau zu dem berühmten Ausspruch führt: „Alles ist gut, wie es aus der Hand des Schöpfers hervorgeht“, bleibt für die Folgezeit mafsgebend, man gelangt von da zu der Forderung der Bildung

---

1) Ed. 1.
2) Ess. I, 1, 5.
3) Ed. 66.
4) Cond. 8.
5) Did. m. 12, 29.

aller menschlichen Anlagen [1]) und weiterhin der harmonischen Bildung. Weniger anerkennend werden wir geneigt sein, es zu beurteilen, wenn Locke seine Forderungen bezüglich der Verallgemeinerung der Erziehung innerhalb sehr enger Grenzen hält, wenn er nur verlangt, dafs alle auf dem sittlich-religiösen Gebiete möglichst weit gebracht werden sollen. Wie ganz anders Comenius, der in den Schulen alle alles lehren will und zeigt, wie alle höhere Bildung nur die reichere Entfaltung der Elementarbildung sei, die schon durch die Mutterschule vermittelt werden müsse! Es bleibt sicher ein Mangel der Theorie Lockes, wenn er, das soziale Problem ignorierend, sich der grundsätzlichen Prüfung der Frage entzieht, wie weit die bestehende Ungleichheit sich vor dem Richterstuhle der Vernunftethik rechtfertigen lasse, und wenn er die Erziehungslehre zu sehr auf die bestehenden Verhältnisse zuschneidet. Die kastenstaatliche Pädagogik mit ihrem Ideal des galant homme, wie sie im Zeitalter Ludwigs XIV. in den Ritterakademieen deutscher Residenzen Ausdruck fand [2]), hätte gewifs keiner Aufmunterung bedurft. Um jedoch Locke nicht Unrecht zu thun, mufs man sich erinnern, dafs er einmal der Volksbildung thatsächlich nahe getreten ist durch seinen Plan betreffend die Errichtung von Arbeitsschulen, der geschichtlich insofern merkwürdig ist, als er einen Versuch darstellt zur Heilung jener sozialen Schäden, an deren Beseitigung gleichzeitig A. H. Francke, späterhin Pestalozzi, Fellenberg, Joh. Falk u. a. gearbeitet haben; sodann, dafs Locke die Hoffnung hegte, die Besserung der höheren Stände würde eine Besserung des gesamten Volkslebens im Gefolge haben, und endlich, dafs er dadurch, dafs vieles in seiner Edelmannspädagogik doch zugleich von allgemeiner Bedeutung war, ein Beförderer der Gesamtentwickelung zu werden vermochte. Der ge-

1) So schon Stuve in seiner Abhandlung über die allgemeinsten Grundsätze der Erziehung (Allg. Rev. I, 257 ff.).

2) Vergl. hierüber Paulsen, Gesch. d. gelehrten Unterr. 1885. S. 377 ff. Schiller, Lehrb. d. Gesch. d. Pädagogik. 1887. S. 184 ff.

schichtlichen Betrachtung drängt es sich ja immer wieder als eine Wahrheit auf, dafs die Wellenbewegung der Lebensversittlichung von kleinen, am besten von den mafsgebenden Kreisen auszugehen hat, um sich allmählich bis zu den letzten Schichten eines Volkes fortzupflanzen. Die von Locke eingeleitete Loslösung des philosophischen Denkens von der Theologie half die Pädagogik im Sinne einer philosophischen Wissenschaft verselbständigen, gab seinen philanthropischen Nachfolgern den Impuls, mit gesteigerter Bewegungsfreiheit pädagogische Versuche anzustellen, und mufste, gestützt durch den Glauben an eine gröfsere Glücksfähigkeit des menschlichen Geschlechts, ganz von selbst zur Verallgemeinerung der Erziehung den Weg bahnen helfen. Sehen wir doch thatsächlich, wie Friedrich d. Gr. und sein Minister v. Zedlitz, die beide von der Philosophie Lockes nachweislich beeinflufst worden waren [1]), die Volksbildung im Sinne der Aufklärung zu heben bemüht sind und wie ein Eberhard v. Rochow, ermuntert durch v. Zedlitz, die dem gefangenen Löwen gleichende Vernunft auch in den märkischen Landleuten zu befreien sucht [2]). Und so glauben wir denn behaupten zu dürfen, dafs der Weg von der Lockeschen Edelmannspädagogik bis zur allgemeinen Volksbildung im Sinne Pestalozzis ziemlich geradlinig ist. Nunmehr konnte Schleiermacher eine prinzipielle Erörterung des Problems: Gleichheit oder Ungleichheit der Erziehung? versuchen und die Entscheidung treffen, dafs die Meinung der Aristokratie, wonach die Ungleichheit zu erhalten oder zu vermehren sei, dem Christentum und der Natur widerspreche, dafs das Streben nach Gleichheit berechtigt sei, dafs die Erziehung jedoch, da das Gesetz, wonach die Abnahme der Ungleichheit erfolge, unbekannt sei, die gegebenen Verhältnisse anzuerkennen habe, so jedoch, dafs sie auf das Prinzip des Gleichmachens sich

1) Vergl. Rethwisch, Der Staatsminister Freiherr v. Zedlitz und Preufsens höheres Schulwesen im Zeitalter Friedrichs d. Gr. 1881.

2) Vergl. Jonas, Litterarische Korrespondenz d. Pädagogen v. Rochow. 1885.

richte, indem sie die niederen Klassen den höheren zu nähern suche [1]).

Drittes Kapitel.

Zeit, Ort und Faktoren der Erziehung.

Weitere Momente zur Feststellung der erziehungsgeschichtlichen Bedeutung Lockes ergeben sich, wenn man die Art ins Auge fafst, wie er die beiden Fragen löst: Wann und wie lange soll der Mensch erzogen werden? und: Ist der häuslichen oder der Schulerziehung der Vorzug zu geben? — Die Antwort bezüglich der Dauer der Erziehung gewinnt nun offenbar bei Locke noch nicht die Form einer wirklichen Problemlösung. Für die Bestimmung, dafs die Erziehung mit dem 21. Jahre abzuschliefsen sei, scheint die Rücksicht auf den damit gegebenen Beginn der bürgerlichen Mündigkeit mafsgebend zu sein. In diesem Falle bliebe aber allerdings zu fragen, ob nicht mit gröfserem Recht die bürgerliche Mündigkeit von dem Abschlufs der Erziehung abhängig zu machen sei, und weiter: ob Locke die wissenschaftliche Ausbildung nicht zu früh abschliefse. Wir glauben diese Fragen bejahen zu sollen. Schon Comenius hatte für die höhere Erziehung 24 Jahre gefordert, und dem Einwande Lockes, das Weitere werde vom Reisen und von der Autodidaxie erwartet, stellt sich sofort das Bedenken entgegen, dafs eine derartige Verminderung des wissenschaftlichen Studiums um so weniger gutgeheifsen werden kann, als nach Locke aus den Kreisen der in solcher mangelhaften Art Vorgebildeten die künftigen Staatsleiter hervorgehen sollen. Erscheint es uns Heutigen schon an sich als ein Unding, von der Erziehung eines einzelnen Standes zu schreiben, als ob derselbe für die Staatsverwaltung prädestiniert wäre, so mutet die getroffene Entscheidung uns noch wunder-

1) Platz, Schleiermachers Erziehungslehre. 1871. S. 356.

licher dadurch an, dafs dieser Stand nun gar das Vorrecht erhält, Universitäten nicht besuchen zu müssen. Und dennoch werden wir inbezug auf dies alles milder urteilen, wenn wir bedenken, dafs Locke darin nur ein Kind seiner Zeit ist, dafs er sich damit gänzlich vom Geiste des Zeitalters Ludwigs XIV. leiten läfst, welches infolge der veränderten sozialen und staatlichen Verhältnisse dem Adel die Hauptrolle in der neugebildeten Beamtenhierarchie angewiesen und den neuen Bedürfnissen entsprechend ein neues Bildungsideal aufgestellt hatte: den vollendeten, universell und modern gebildeten Hofmann statt des humanistischen Gelehrten der früheren Zeit [1]). Ist aber das Unvernünftige einer Theorie nur die Folge bestehender Verhältnisse, so kann die Korrektur nur von dem Gange der Geschichte erwartet werden, die jene Verhältnisse verschwinden macht. Mit alledem soll das Berechtigte der Forderung Lockes, dafs die Erziehung den Zögling auch für seinen künftigen staatsbürgerlichen Beruf auszurüsten habe, nicht verneint werden; war sie doch der Hinweis auf einen Gegenstand, dessen Wertschätzung von der konstitutionellen Staatsidee geradezu untrennbar ist, der aber eben deshalb erst neuerdings das pädagogische Nachdenken allgemeiner beschäftigen konnte.

Bedeutsamer, weil mehr das Gepräge einer wirklichen Theorie tragend, erscheint die Frage nach dem Anfangspunkt der Erziehung: sie stellt sich in Lockes Pädagogik nahezu als ein Problem von fundamentaler Bedeutung dar. Indem Locke, den Fufsstapfen des Comenius folgend [2]), gerade dem frühesten Kindesalter und den zahlreichen wichtigen Kleinigkeiten, die es dem Erzieher zur Pflicht macht, sein Nachdenken zuwandte, trat er einer Auffassung entgegen, welche in der Pädagogik nur Schulkunde sieht und den Begriff derselben unberechtigterweise einschränkt. Es ist sicher eins der gröfsten Verdienste Lockes, dafs er auf die Macht und Bedeutsamkeit der

1) Vergl. Paulsen a. a. O., S. 329ff.
2) Informatorium der Mutterschule.

frühesten Erziehung hingewiesen und das Bewufstsein der Eltern von ihrer pädagogischen Verantwortlichkeit zu erhöhen gesucht hat. Überhaupt war die Erörterung Lockes über die Frage: Familienerziehung oder Schulerziehung? trotz der Einseitigkeit der von ihm gegebenen Entscheidung geschichtlich bedeutsam. Mit Recht schärfte Locke ein, dafs es Erziehungsaufgaben giebt, welche die Schule allein nicht zu lösen vermag; mit Recht zeichnete er den gelehrten Schulpedanten seiner Zeit, welche mit dem toten Wissenswust der Vergangenheit den Aufgaben der Gegenwart genügen zu können glaubten, den Idealtypus eines wahrhaft gebildeten Erziehers vor Augen; mit Recht hob er, Montaigne verbessernd, hervor, der Hauslehrer dürfe nur der Stellvertreter des Vaters sein, eine Isolierung des Zöglings werde in keiner Weise beabsichtigt. Mit alledem hatte Locke seinen Landsleuten aus der Seele gesprochen[1]), und wir selbst wiederholen nur tausendmal seitdem Gesagtes, wenn wir die sittlich durchhauchte Sphäre einer gebildeten Familie und die tüchtige Persönlichkeit des Erziehers als Hauptfaktoren der Erziehung bezeichnen. Aber ebenso ist uns auch klar, dafs Locke sich in diesen Dingen von Einseitigkeiten und Übertreibungen nicht frei gehalten, dafs er den häuslichen Einfluss überschätzt, dafs er die Macht jener stillen, oft verhängnisvollen Miterzieher verkannt hat, über die auch der beste Hauslehrer nicht gebietet; dafs er den Wert gediegener Kenntnisse für den Erzieher zu niedrig angeschlagen[2]) und auch bezüglich des beruflichen Könnens

1) Familiensinn, Familiensitte, Familienstolz zeichnen noch heute den Sohn Albions aus. Nur Männer können Knaben zu Männern bilden. Daran hat man bis heute in England festgehalten. Wiese, Deutsche Briefe über engl. Erz. I, 25. 28.

2) Ähnlich der Philanthrop Trapp (Versuch einer Päd. S. 463): „Der Erzieher ist ein Pädagoge und mufs blofs in seinem Fache zuhause sein. Wenn er sich einbildet, dafs er ein Gelehrter, gar ein grofser Gelehrter sein müsse, so ist er für die Erziehung schon verloren. Die gewöhnliche Gelehrsamkeit hat mit der Erziehung so wenig zu schaffen, dafs sie ihr vielmehr schädlich ist."

die technische Geschicklichkeit desselben nicht so hervorgehoben hat, wie es nach dem Vorgange Ratichs und Comenius' zu erwarten gewesen wäre. Die einseitige Idealisierung der Haus- und Hofmeistererziehung hat ihre Voraussetzung in seiner nicht minder einseitigen negativen Kritik des Schulwesens jener Zeit. Angesichts der thatsächlich vorhandenen Schulfrage, zu deren Lösung nicht blofs Ratich und Comenius, sondern auch Lockes Landsleute Milton und Petty durch Aufstellung von Reformplänen ihr Bestes gethan hatten, hätte es für Locke nur die eine Aufgabe gegeben, die Arbeit dieser Männer fortzuführen; aber er zerhaut den Knoten, statt ihn zu lösen. Lockes philanthropische Nachfolger fanden gegen den Widerstand der stumpfen Welt gegenüber der Schulreform kein anderes Mittel als die Errichtung von Privatanstalten mit familienartigem Gepräge. Erst Schleiermacher fafste das Problem theoretisch schärfer ins Auge: da in der Familie, so argumentiert er, die persönliche Autorität, nicht das Gemeingefühl herrscht, so mufs zur Erregung und Entwickelung des letztern ein gemeinsames Leben für die Jugend errichtet werden[1]). Auf diese Weise läfst er Familie und Schule zu ihrem Rechte kommen. Jedenfalls darf das Hofmeistertum im Sinne Lockes als ein überwundener Standpunkt gelten, wie denn der Fortschritt der Zeit auch den Fürstenschulen und Ritterakademieen ihren egoistisch-exklusiven Charakter nahezu gänzlich abgestreift hat.

Viertes Kapitel.

Die körperliche Erziehung.

Wenn Locke inbezug auf diese den Spuren seiner Vorgänger Asham, Milton, Rabelais, Montaigne, Comenius[2]) folgt, so behandelt er den Gegenstand doch weit gründ-

1) Platz a. a. O., S. 181.

2) Did. magna 15. Inform. d. Mutterschule 5.

licher und praktischer [1]). Locke war hierin seiner Zeit so sehr vorangeeilt, dafs noch die heutigen Anhänger der arzneilosen Heilkunde, der naturgemäfsen Lebensweise und des gemäfsigten Vegetarismus sich in diesem und jenem auf ihn berufen könnten [2]). Locke ist es zu verdanken, dafs nach ihm die Veranstaltungen zur Erholung und Abhärtung des Körpers ein stehendes Kapitel in der Pädagogik wurden, dafs namentlich die Philanthropen, von denen Gutsmuths die Gymnastik als „Arbeit im Gewande jugendlicher Freude“ hinzubrachte, sich sehr um diese Sache bemühten [3]), und die Gründe, welche man in unseren Tagen für den Handfertigkeitsunterricht geltend macht, enthalten wenigstens eine grundsätzliche Anerkennung der betreffenden Vorschläge Lockes [4]). Wenig will es besagen, wenn man von Herbartscher Seite es Locke als einen Mifsgriff anrechnet, die körperliche Erziehung der geistigen koordiniert zu haben [5]). Die hiermit gegebene Frage konnte offenbar noch nicht in den Gesichtskreis Lockes fallen. Aber auch heute ist seine dualistische Ansicht vom Menschen wissenschaftlich noch nicht überwunden; das Physiologische erscheint uns als die Basis des Geistigen, bildet aber ein grofses, relativ selbständiges Gebiet; die Gesundheitspflege steht in vielfacher Beziehung zur moralischen und intellektuellen Bildung, ohne sich ihnen doch völlig unterordnen zu lassen; die Trennung beider Gebiete hat für das gewöhnliche Bewufstsein etwas Erzwungenes und führt die Gefahr einseitiger Geistesbildung mit sich. So wird man denn auch weiterhin mit demselben Recht wie Locke von körperlicher Erziehung reden dürfen [6]).

1) Eine eingehende Würdigung vom medizinischen Standpunkte aus giebt Payne bei Quick a. a. O., S. 204 ff.

2) Z. B. inbetreff kalter Bäder: Ed. 7, 2.

3) Vergl. Basedow, Methodenbuch IV, 2. Stuve in der Campeschen Allg. Rev. I, 383 ff.

4) Vergl. Baumann, Volksschulen, höhere Schulen und Universitäten. 1893. S. 18.

5) Vergl. Gitschmann, Die Pädagogik d. J. Locke. S. 18.

6) Vergl. z. B. Fricke, Erziehungs- und Unterrichtslehre. 1881. S. 23. 26 ff.

Fünftes Kapitel.

Die religiöse Erziehung.

Auch hier zeigt sich neben der Einfachheit Lockes seine Tiefe, auf die schon Herbart aufmerksam gemacht hat [1]). Man beachte die schlichte und doch eindringende Erklärung der Religion als „Verehrung und Gehorsam gegen Gott“; man beachte ferner, wie folgerichtig sich das Methodische aus ihr ergiebt. Das ganze Seelenleben erscheint bei der Religion beteiligt: die Erkenntnis (Gottesbegriff), das Gefühl (Liebe, Ehrfurcht gegen Gott), der Wille (Gehorsam gegen ihn). Ausgangspunkt soll sein die Vermittelung des Gottesbegriffes als der Grundlage des religiösen Lebens. Von jeher hatte die Kirche durch Belehrung und Gewöhnung die Menschen religiös zu stimmen gesucht; bald hatte sie die erkennende Vernunft, bald mechanische Übung benutzt, die Seelen in den Besitz der köstlichen Perle zu bringen. Was finden wir nun bei Locke Neues? Er ist ängstlich besorgt um den richtigen Ausgangspunkt, um die Reinheit und Fafslichkeit des Gottesbegriffes; von konfessionellen Besonderheiten absehend, hält er sich an das Allgemeinste der Religion; er sucht, indem er auf Einfachheit der Gebete dringt, den sich leicht einschleichenden Mechanismus der religiösen Gewöhnung zu verhindern; er gründet die weitere religiöse Belehrung auf die heilige Schrift oder vielmehr auf einen kritisch hergestellten Bibelauszug, — kurz, er macht im religiösen Unterricht die Bestimmung des Mafses und der Weise nicht allein vom guten Willen, sondern auch von psychologischer Einsicht abhängig, die in diesem Falle mit seinem Streben nach einer Vernunftreligion Hand in Hand geht. Man erinnere sich, dafs Comenius noch verlangt, man solle die Kinder im zweiten Lebensjahre u. a. beten lehren: „Himmlischer Vater, erbarme dich unser in Christo Jesu, deinem geliebten Sohne!“ und dafs er dann alsbald zum Katechismusmemo-

1) Rezension über Schwarz' Erziehungslehre (Willmann II, 238—241).

rieren übergeht [1]): erscheint uns ihm gegenüber Locke nicht als der Fortgeschrittenere? Oder man ziehe eine Parallele zwischen ihm und A. H. Francke: auch ohne diesen edeldenkenden Mann für alle Verirrungen haftbar zu machen, die wir in der religiösen Erziehungspraxis seiner Nachfolger antreffen, „wird man dem Engländer doch einen feineren pädagogischen Takt, eine bessere Kenntnis des kindlichen Geistes zugestehen, wohingegen bei Francke die Unbefangenheit des pädagogischen Blickes durch die übermäfsige Ängstlichkeit um das Seelenheil der ihm Anvertrauten getrübt erscheint“ [2]). Locke hat erstmalig den Religionsunterricht, den man bis dahin nur nach seinem eigenen Mafs glaubte messen zu dürfen, unter das pädagogische Urteil gestellt und die Methode desselben verbessert, zugleich aber auch sachlich im Sinne eines konsequenteren Protestanten und modernen Philosophen neue Bahnen beschritten. Noch unlängst erklang aus Philosophenmund die Losung: „Das Ziel der Religion ist, zur Vernunftreligion zu werden“ [3]). Der Einheitsdrang wissenschaftlicher Überzeugung wird ihr beistimmen mit allen Kautelen, unter denen sie ausgegeben wurde. Eben die letzteren sind es aber auch, die uns bei aller Anerkennung der Gröfse Lockes doch zu dem Urteil nötigen, dafs mit seiner Auffassung der Vernunftreligion und der Bildung zu ihr noch nicht das letzte Wort gesprochen sein konnte. Wir beanstanden jene intellektualistische Meinung, dafs der Gottesbegriff, wie klar und kindlich-unbefangen er immer gedacht sein mag, der Anfang zu beiden sei, dafs überhaupt durch religiöse Belehrung ohne weiteres auch religiöses Empfinden erzeugt werden könne. Der Ausgangspunkt aller wirklichen Religion ist ein anderer: das gefühlsmäfsige Innewerden des Unzulänglichen der Dinge, mag sich dasselbe verbinden mit der denkenden Erfassung des Endlichen oder mit den Eindrücken

1) Inform. d. Mutterschule X.

2) Günther, Päd. Berührungspunkte zwischen Francke u. Locke. S. 5.

3) Volkelt, Vorträge z. Einf. in die Philosophie der Gegenwart. 1892. S. 138.

der gewöhnlichen Erfahrung. Die Religion selbst aber ist Glaube, d. h. Anknüpfung unseres beschränkten endlichen Seins an ein höheres, unbeschränktes, unendliches Sein, das, unsere Mängel ergänzend, uns zu wahrer Befriedigung führen soll [1]). Da nun jene Voraussetzung in der Seele des jungen Kindes fehlt und sich erst allmählich einstellt, so kann alle religiöse Unterweisung bestenfalls nur Vorbereitungs- und Helferdienste leisten. Wenn Belehrung dem Kinde nicht blofs die reale Kenntnis der Dinge erschliefst, sondern ihm auch in Bild und Beispiel das Leben mit seinem Ernst und seinen Schatten, seinen Schranken und Mängeln vor die Seele stellt und ihm zu Gemüte führt, wie alles natürliche Glücksstreben bei der jetzigen Ordnung der Dinge im Grunde unbefriedigt bleibt [2]), wenn sie dafür sorgt, dafs eine lediglich optimistische Lebensansicht nicht Raum gewinnt, so arbeitet sie in rechter Weise jener Erfahrung vor, aus der die Religion erwachsen wird.

Die von uns gemachte Ausstellung läfst indes Lockes Verdienst unangetastet, dafs er durch die Befürwortung einer gesunden, d. h. vernunftgemäfseren religiösen Erziehung ein Zeitalter heraufführen half, von dessen Verirrungen selbst man nicht einseitig verurteilend reden sollte, da es uns das köstlichste der Güter gerettet und überliefert hat, die wir besitzen: den freien Gebrauch unserer Vernunft!

1) Vergl. auch Schleiermacher, Reden über die Religion. 1. Rede. Herbart (Allg. Päd. II, 5, 2): „Sympathie mit der allgemeinen Abhängigkeit der Menschen ist das wesentliche Naturprinzip aller Religion“. Volkelt a. a. O. S. 124 ff.

2) Herbart a. a. O.: „Kontinuierliche Beobachtung des Ganges menschlicher Leben und Schicksale mache die Betrachtungen geläufig über die Kürze des Lebens, die Flüchtigkeit des Genusses, den zweideutigen Wert der Güter, das Verhältnis zwischen Lohn und Arbeit“ u. s. w.

Sechstes Kapitel.

Die moralische Erziehung.

a. Wertschätzung.

Was immer man gegen Lockes vorwiegend eudämonistischen Tugendbegriff sagen mag: geändert wird dadurch nichts an der Thatsache, dafs in seinem pädagogischen Reformprogramm die sittliche Erziehung eine geradezu zentrale und herrschende Stellung erhält. Da nun Locke das Moralische zu dem Religiösen, der Lebensart und der Weisheit keineswegs in Gegensatz stellt, wohl aber zu den Kenntnissen, so ist es in erster Linie dieser Punkt, an den sich die Kritik zu halten hat. Locke meint, die Tugend sei in der Hauptsache nicht lehrbar, sie sei auch keineswegs, wenngleich gewisse indirekte ethische Wirkungen des Lernens zugegeben werden dürften, eine bloß beiläufige Frucht des Unterrichts, sie müsse neben diesem in besonderer Weise gepflegt und angeeignet werden; nur in der Hand des Guterzogenen seien Kenntnisse von Wert. Da nun die humanistischen Schulen es blofs auf Kenntnisse absehen, aber nicht zur Tugend erziehen, so verfehlen sie die Hauptsache und bleiben daher vom pädagogischen Standpunkte aus verwerflich. Locke, der so gut wie wir wissen konnte, dafs die sittliche Bildung zur Idee der humanistischen Lehranstalten gehörte, scheint aus der thatsächlichen Vernachlässigung dieser Aufgabe auf die Unmöglichkeit ihrer Lösung zu schliefsen. Die schroffe Entgegensetzung von Tugend und Kenntnissen bedeutete sonach einen so heftigen Bruch mit der Vergangenheit und dem thatsächlich Bestehenden, dafs man sich mit ihr nicht beruhigen konnte, sondern nach einem Ausgleich suchen mufste, den Locke auch nicht einmal angedeutet hat, nach einem Ausgleich in dem Sinne, dafs dem Unterricht selbst in seinen Hauptbezügen die sittliche Tendenz gegeben wird. In dieser Richtung zu wirken, mufste um so mehr das Bestreben Herbarts und seiner Schule werden, als sie an der

von Locke festgesetzten Priorität der sittlichen Erziehung festhielten.

b. Inhalt der moralpädagogischen Aufgabe.

Auch die Art, wie Locke diesen Inhalt bestimmt, ist interessant und geschichtlich bedeutsam. Nicht zunächst an die Vernunft, welche erst allmählich zum Motor des Willens werden kann, sondern direkt an den naturgegebenen Willen hat das erziehliche Thun sich zu wenden. Locke hält den Willen des Kindes psychologisch und ethisch für unfrei; als Vertreter einer von der traditionellen Theologie unabhängigen Vernunftethik vermeidet er jedoch den Gebrauch des Begriffes der Erbsünde und giebt nur gewisse schiefe Richtungen in der Anlage, ein Überwiegen der Sinnlichkeit in den natürlichen Trieben zu [1]). Er entfernt sich in diesem Punkte von dem strengen Orthodoxismus, der die Erbsünde als sittliche Ohnmacht und Verworfenheit auffafst, eben so sehr, wie er sich darin mit den gemäfsigten Ansichten eines Comenius und Schleiermacher berührt [2]). Bald nach Locke stehen sich

1) Vergl. z. B. folgende Stellen: „Wenige Kinder Adams sind so glücklich, nicht mit irgendeiner schiefen Richtung in ihrer natürlichen Anlage geboren zu sein, und diese aufzuheben oder ihr entgegen zu arbeiten, ist eben das Geschäft der Erziehung.“ Ed. 139, 2. „Alles, was die Kinder thun, läfst einen Eindruck zurück in diesem Alter, und von da empfangen sie die Richtung zum Guten oder Schlechten.“ Ed. 130.

2) Nach Schleiermacher ist die Erbsünde ein dem kindlichen Alter natürliches, aber der sittlichen Bestimmung des Menschen widerstrebendes Übergewicht des Sinnlichen über das Geistige. Vergl. Schleiermacher, Der christliche Glaube. § 70—72. Comenius sagt: „In den Bewegungen der Seele ist der Wille das erste Rad; die diesen treibenden Gewichte sind die Leidenschaften und Wünsche, die den Willen hierhin und dorthin neigen. Das Schlofs, welches der Bewegung einen Riegel vorschiebt, ist die Vernunft. Wenn das Schlofs der Vernunft richtig schliefst, mufs Harmonie der Tugenden sich ergeben, nämlich eine schickliche Mischung der Handlungen und Leidenschaften. Wenn wir von einer Uhr oder einem mifstönenden Instrument erklären, sie seien zu nichts mehr nütze, so müssen wir rücksichtlich des Menschen, sei er auch noch so verdorben, die Ansicht aussprechen, er könne durch die Kraft Gottes durch zuverlässige Mittel wieder hergestellt werden.“ Did. m. 5, 15—17.

die extremen Anschauungen über die Erbsünde in voller Schärfe gegenüber und werden zur Signatur entgegengesetzter pädagogischer Systeme: des Pietismus, welcher in Anbetracht der Verdorbenheit des Willens der Erziehung nur so weit Erfolg beimifst, als sie mit religiösen Waffen ausgerüstet ist, und des Philanthropinismus, welcher ganz pelagianisch denkt und mehr der freien Entwickelung als der Bekämpfung des natürlichen Willens das Wort redet. Dieser Gegensatz bedeutet ja zugleich ein Auseinandertreten zweier pädagogischer Prinzipien, der Gegenwirkung und der Unterstützung. Gilt es Francke als Hauptsache, „den natürlichen Eigenwillen der Kinder zu brechen", so ist in Lockes Augen der kindliche Wille lenkbar, der Geschmack der Seele verbesserungsfähig. Das ganze Arkanum heifst hier Gewöhnung, und zwar nicht nur im Sinne von Gegenwirkung, sondern auch von Unterstützung. Das sind dieselben Prinzipien, die nachmals in der Pädagogik Schleiermachers so wichtig werden, wie denn die neuere Pädagogik sowohl das Extrem Franckes wie dasjenige Rousseaus verworfen hat und zu Comenius und Locke zurückgekehrt ist. Der theologische Begriff der Erbsünde geht als solcher, d. h. so weit er dogmatischen, unverifizierbaren Inhalts ist, die Pädagogik nichts an; soweit er die Momente der Vererbung, der Angeborenheit individueller Züge und sittlicher Unvollkommenheit des gegebenen Willens ausdrückt, gehört er in die Psychologie und Ethik, welche je nach der Entscheidung, die sie über diese Fragen geben, die Grundlagen pädagogischer Konsequenzen sein können. Läfst man jene dogmatischen Voraussetzungen fallen und hält man sich lediglich an die wissenschaftlichen Erfahrungsthatsachen, so wird man weder das Vertrauen auf die Erziehbarkeit des Willens aufgeben, noch auch dessen Vervollkommnung von lediglich übernatürlichen Einflüssen erwarten. Dafs Locke in diesem Sinne, wenngleich ohne alle Polemik, vorgegangen ist, hat ihn nicht zum wenigsten zum Begründer einer neuzeitlichen Erziehungslehre gemacht.

In der Erörterung der Einzelaufgaben der sittlichen Erziehung beschränkt sich Locke auf das für das Kindesalter besonders Wichtige, auf das für den sittlichen Charakter Grundlegende. Mit gröfserer Sorgfalt und Genauigkeit als Comenius [1]) beantwortet Locke die Fragen, wie dem Kinde Gehorsam, Mut, Wahrheitsliebe, Menschenfreundlichkeit und Fleifs angeeignet werden können; ergänzend treten hinzu die Kapitel von der Wohlanständigkeit und Weisheit [2]). Es ist gewifs eins der wesentlichen Verdienste Lockes, dafs er die Kleinigkeiten dieses Gebietes, jene durch Herkommen, tägliche Ausübung und allgemeine Zustimmung in den Ruf der Selbstverständlichkeit gelangten Dinge dem Niveau oberflächlichen Meinens enthoben und unter die Kritik des Denkens gestellt hat. Was Locke über die Behandlung der Widerspenstigkeit, des trotzigen Weinens, der Zank- und Rachsucht, der eingebildeten Bedürfnisse, der Furchtsamkeit, Lüge, Grausamkeit und Trägheit sagt, mag es uns Heutigen auch vielfach gemeinplatzartig erscheinen, war doch zu seiner Zeit so neu wie originell, und dafs dadurch das pädagogische Nachdenken weitester Kreise angeregt wurde, zeigt namentlich ein Einblick in die moralischen Wochenschriften, welche bald nach Locke Mode wurden; der in Hamburg erschienene „Patriot" und Gottscheds „Vernünftige Tadlerinnen" z. B. befassen sich des öftern mit Erziehungsfragen, und unter den von ihnen zu einer Frauenzimmerbibliothek zusammengestellten Schriften wird ausdrücklich die Lockesche Erziehungsschrift genannt [3]). Wie sehr das Erwähnte die Grundlage für die Entwickelung

1) Inform. d. Mutterschule IX.

2) Unter Weisheit (Klugheit) versteht Locke den Takt im Umgange und die Fähigkeit zu umsichtiger Geschäftsführung. Hierfür, sagt Locke, könne man nur vorbereitend thätig sein. Basedow (Methodenbuch IV, 13) hält an dem Gegenstande fest und will darauf hinwirken durch Unterricht, Umgang, Erzählung von den Arten der Klugheit und den Wirkungen der Unklugheit, durch Gewöhnung an Aufmerksamheit, an den Gebrauch des Geldes u. s. w.

3) Vergl. Milberg, Die moralischen Wochenschriften des 18. Jahrh. 1881.

der philanthropischen Ideeen wurde, ersieht man namentlich an Villaume, der in manchen Abhandlungen Lockes Ausführungen über die Einzelfragen der Zucht, ohne auch den Geist derselben zu verleugnen, zu dem Ganzen einer empiristisch-popularphilosophischen Zuchtlehre erweitert hat [1]). Es ist zu verstehen, dafs ein Herbart das Unzulängliche derartiger Leistungen erkannte und dafs sie auf ihn den Eindruck medizinischer Rezepte machten [2]); indes sollte eine historische Kritik sich doch hüten, überlegen auf dieselben herabzusehen: ohne jene vorbereitenden, von Locke inaugurierten Einzeluntersuchungen wären die späteren Arbeiten eines Niemeyer, Herbart, Schleiermacher u. a. wohl schwerlich ins Leben getreten, zumal da das Bedürfnis nach orientierenden Gesichtspunkten und nach einer Entwickelung aus Prinzipien sich erst dann einzustellen pflegt, wenn das Feld der Empirie genügend durchackert worden ist. Dankbar dessen eingedenk, was er wie seine Mitarbeiter einem Locke und Rousseau verdankten, schrieb Campe: „Diese ehrwürdigen Männer waren unsere Vorgänger; sie machten Bahn, wir anderen folgten“ [3]).

c. Methode der Zucht.

Halten wir uns an die Hauptgedanken der von Locke hierüber gemachten Ausführungen, so werden wir ihnen bleibende Bedeutung nicht absprechen können. Nicht ungehört verhallte seine Mahnung, dafs der Erzieher die Grundrichtungen der Natur seines Zöglings erforschen, dafs er Individualpsychologie treiben solle. In der pädagogischen Schriftstellerei der Philanthropen nehmen psychologische Betrachtungen einen recht breiten Raum ein; Trapp setzt in seinem „Versuch einer Pädagogik“ (1780) diese Wissenschaft mit der Seelenlehre auf das bestimmteste in Verbindung; psychologisches Gepräge tragen auch gewisse Aufsätze von Stuve, Campe und Villaume [1]). Wie das alles sich als Bindeglied zwischen Locke und Herbart einschiebt, so war auch der Gedanke des letzteren, Autorität und Liebe seien als die wichtigsten Hilfen der Regierung der Kinder anzusehen, von ersterem anticipiert worden, nur mit dem Unterschiede, dafs er sie mit Recht als Fundament aller erziehlichen Einwirkung angesehen hatte. Den wesentlichen Inbegriff aller äufseren Mafsnahmen der Zucht findet Locke jedoch in der Gewöhnung. Dafs er diese nach ihrer vollen Bedeutung gewürdigt hat, wird die Gegenwart ihm um so mehr als Verdienst anrechnen, als sie besser als Locke imstande ist, den Einfluss der Übung auf den Willen auch psychologisch zu begründen, indem sie nämlich nachweist, wie alles willkürliche Handeln nur die Umkehrung einer Reihe von Elementen ist, die bereits beim unwillkürlichen Thun associiert gewesen sind: der Bethätigung, Wertschätzung und Vorstellung, und sodann, wie die Leichtigkeit dieser Umkehrung naturgesetzlich von der Wiederholung abhängt [2]). Wie die Wertschätzung der Gewöhnung so fand auch die Betonung des Einflusses der Gesellschaft und des Beispiels bei Lockes philanthropischen Nachfolgern ein lebendiges Echo, was bei ihrem Widerwillen gegen die Lehre von der Erbsünde auch ganz natürlich war [3]); ihr eigener Standpunkt in dieser Beziehung erhielt in den kleinen Erzählungen des Salzmannschen Krebsbüchleins (1780) einen interessanten populären Ausdruck. Ein weiteres Charakteristikum Lockes liegt in der Art, wie er in der Zucht Freiheit mit Zwang zu vereinigen sucht: zur Sicherung seiner Autorität soll der Erzieher namentlich dem frühesten Alter gegenüber Strenge walten lassen, Gehorsam um jeden Preis erzielen, gleichzeitig aber das natürliche Recht des Kindes auf Frohsinn und Bewegungsfrei-

1) Vergl. Campes Allg. Rev. Bd. II. IV. V. VII. X.
2) Vergl. dessen Brief III an Steiger (bei Willmann I, S. 42).
3) Allg. Rev. Bd. IX. Vorrede.

1) Allg. Rev. Bd. I (Stuve: Über die allgemeinsten Grundsätze der Erziehung), Bd. II (Campe: Über die früheste Bildung junger Kinderseelen), Bd. IV (Villaume: Allgemeine Theorie über Triebe und Fertigkeiten).
2) Vergl. Baumann, Elemente d. Philosophie. 1891. S. 145.
3) Nach Campe (Allg. Rev. Bd. II, S. 28) ist Erbsünde nur ein verkehrter Ausdruck für verschuldete Nachlässigkeit der Erzieher.

heit anerkennen und sich allmählich zu seinem Zögling in das Verhältnis der Vertraulichkeit zu stellen suchen. Demgemäfs darf er sich der körperlichen Züchtigung nicht ausschliefslich, sondern nur bei besonders schweren Vergehen bedienen und mufs versuchen, mit Wink, Blick, Erinnerung, Mahnung, Warnung, insbesondere aber mit vernünftiger Zurede auszukommen. „Un des points", sagt Compayré, „sur lesquels Locke a insisté avec le plus de finesse et d'originalité, c'est l'article des punitions et des récompenses. Ce qui est le plus intéressant c'est l'analyse psychologique sur laquelle se fonde le philosophe anglais pour discréditer les punitions violentes" [1]). Der Kampf Lockes gegen den trotz Montaigne, Comenius und Ratke noch immer herrschenden Aberglauben an die Allgewalt der körperlichen Züchtigung hatte die Wirkung, dafs man sich auf andere Mittel besann und überhaupt das erziehliche Thun mehr unter die Herrschaft der Vernunft als der blofsen Gewalt zu stellen anfing, und in dieser Beziehung machten die Philanthropen, mochte ihre Straf- und Belohnungspraxis auch nicht selten ins lächerliche fallen, ihrem Namen doch alle Ehre. Den wichtigsten Ersatz für die Anwendung roher Gewalt glaubte Locke in der Appellation an die Vernunft und an das Ehrgefühl der Kinder zu finden und wurde damit der Träger einer historisch durchaus berechtigten Reaktion gegen die Unvernunft. Leider stellte Locke den Wert seiner diesbezüglichen Vorschläge dadurch wieder in Frage, dafs er es unterliefs, das nötige granum salis hinzuzufügen. Das zu weit getriebene Vernünfteln entgeht nicht der Gefahr, in dem Zögling jenen Geist des Kritisierens grofszuziehen, der dem kritiklosen Alter so unschön steht und der dadurch, dafs er gewissermafsen die stete Kritik des vom Erzieher Verlangten als erlaubt hinstellt, dem vertrauensvollen Gehorsam, also dem von Locke selbst gewünschten Verhältnis der Autorität und Liebe, erheblichen Abbruch thun

1) Compayré, Histoire critique des doctrines de l'éducation en France. 1876. I, 30.

kann. Erst Schleiermacher hat Lockes Ansicht in annehmbarer Weise modifiziert: er hält die Kinder für wenig fähig, Gründe zu fassen, fordert aber, dafs sie ihre Eltern allmählich verstehen lernen; man dürfe, meint er, die Fälle, wo man nicht überzeugen könne und welche bis zur vollen Mündigkeit fortgingen, nicht mit den anderen vermischen; beides müsse getrennt nebeneinander hergehen [1]). Wir würden daher die vernünftige Zurede, uns immer dem individuellen Falle anpassend, mehr in das Jünglingsalter verlegen. Was aber Lockes Stellung zum Ehrgefühl anbetrifft, so halten wir weder die Ansicht Raumers für stichhaltig, der inbetreff dieses Punktes Locke mit dem gleichen Urteil wie die jesuitische Praxis bedenkt, noch die Interpretation K. Fischers, welcher erklärt: „Man möge in diesem Punkte Locke nicht mifsverstehen, als ob er aus dem Ehrgefühl des Zöglings nur einen Kunstgriff in der Hand des Erziehers machen wolle. Das Spiel ist nicht verdeckt, sondern offen und aufrichtig; es ist kein Spiel, sondern Ernst. Wer auf dem grofsen Schauplatz der Welt sozialen Wert durch gemeinnütziges Handeln verdienen will, der mufs die soziale Wertschätzung begehren, der mufs als Kind und Zögling das Lob der Eltern ernsthaft und eifrig erstrebt haben. Hat die Erziehung das Ziel im Auge, so darf sie auch die darauf gerichteten natürlichen Triebfedern nicht aufser acht und Wirksamkeit setzen" [2]). Nicht der weltmännische Beruf oder die spezifische Ehrauffassung der Edelleute kommt hierbei für Locke in Frage, vielmehr ist er, wie wir schon an anderer Stelle [3]) ausgeführt haben, der Ansicht, dafs das Ehrgefühl auf das engste mit der sittlichen Vernunft zusammenhänge und daher etwas Naturgegebenes und Berechtigtes sei, dessen sich darum auch die Erziehung so lange als eines Mittels bedienen dürfe, bis das Kind für eine höhere ethische Beurteilung reif sei. Hiergegen läfst sich kaum etwas Ge-

1) Platz, Schleiermachers Erziehungslehre. S. 533 f.
2) Fr. Bacon und seine Nachfolger. 2. Aufl. S. 647.
3) Siehe S. 78 f.

gründetes vorbringen: Ehre und Schande, welche dem einzelnen seinen Zusammenhang mit der Gesellschaft und seine Verantwortlichkeit ihr gegenüber zum Bewufstsein bringen, welche daher neben dem Gewissen recht eigentlich die Repräsentanten des Sittengesetzes und eine Offenbarung der sittlichen Weltordnung sind, dürfen niemandem gleichgültig sein, und die Empfänglichkeit für die vox populi als einer vox Dei mufs nicht blofs im Kinde geweckt, sondern darf auch zu einem bestimmenden Willensfaktor gemacht werden. Lockes Fehler war nur, dafs er nicht vor dem Extrem warnte, das Ehrgefühl in Ehrsucht ausarten zu lassen und es zum alleinigen und bleibenden Motiv des Handelns zu erheben. Denn wenn er in letzterer Beziehung auch dem Gewissen seinen höheren Platz gewahrt wissen will, so bleibt doch fraglich, ob ein Zögling, der Jahre hindurch gewöhnt worden ist, all sein Handeln unter den Gesichtspunkt der Ehre zu stellen, späterhin noch einer moralischen Beurteilung zugänglich bleibt. Locke vergifst hier seine eigene Vorschrift, wonach man bei allem, was man den Zögling thun heifst, erwägen soll, welche Gewohnheiten dadurch etwa begründet werden können. Überdies ist nicht einzusehen, warum der Grundsatz der Autorität und Liebe nicht ausreichen soll; wo sie wirksam sind, da bedarf es gewifs der absichtlichen Herbeiziehung des Ehrfaktors nicht in solchem Mafse, wie Locke glaubt, und da wird andrerseits das Ehrgefühl doch, so weit es als sittliches Hilfsmotiv vorteilhaft erscheint, genügend zur Geltung kommen.

Siebentes Kapitel.

Die intellektuelle Erziehung.

a. Vorbereitende Einflüsse dieser Art.

Wir denken hier an die höchst schätzenswerten Betrachtungen, welche Locke der Befriedigung des kindlichen Spiel- und Wissenstriebes gewidmet hat.

Wenig bleibt dem hinzuzufügen, was Locke, der auch hier Comenius [1]) sehr wesentlich ergänzt, über den Wert des Spieles sagt: er schätzt dasselbe als eine naturgemäfse Beschäftigung, die dem kindlichen Bedürfnis nach freier Thätigkeit, Freude und Erholung entgegenkommt, die dem Erzieher das Herz des Kindes aufschliefst und gewinnt, die zugleich Gelegenheit bietet, dem Kinde nützliche Gewohnheiten, ja Tugenden anzueignen. Das Vielerlei mit Recht verwerfend, befürwortet Locke möglichst einfache, zumal selbstgefertigte Spielsachen, will aber auch, dafs man das Kind allmählich vom Spiel entwöhne und letzteres daher nützlichen Zwecken dienstbar mache, — ein Problem, dessen Lösung ihn lange beschäftigt und zu der von ihm empfohlenen Methode des Lesenlehrens geführt hat. Derartige auf pädagogische Verwertung des kindlichen Spieles gerichtete Bestrebungen lassen Locke als Vorläufer Fröbels erscheinen.

Noch bestimmter als inbetreff des Spieles bekundet Locke die Tendenz, es bei der Pflege der kindlichen Phantasie nicht bewenden zu lassen, sondern die Seele des Kindes auch dem Wirklichen und Nützlichen zu erschliefsen, durch die Forderung, der Erzieher solle die kindliche Wifsbegierde befriedigen. Sinnige und praktische Winke finden wir nach dieser Seite hin schon bei Comenius, welcher zeigte, wie die Elemente der Naturkunde, Optik, Geographie, Chronologie etc. schon dem ganz jungen Kinde durch den Mund der Mutter zugänglich gemacht werden könnten [2]). Locke aber will mehr als eine oberflächliche Bekanntschaft mit Dingen und Bezeichnungen erzielen; ihm kommt es darauf an, dafs man die Vernunft des Kindes wecke und sein Urteil bilde. In dieser Weise jugendliche Seelen aufzuhellen, gilt ihm als eine sehr interessante, des wahrhaft gebildeten Mannes würdige Aufgabe; doch fügt er hier vorsichtig die Mahnung hinzu, dem Vorwitz und der Altklugheit der Kinder in keiner Weise Nahrung zu geben.

---

1) Inform. d. Mutterschule V. 22. VII. 1. 2.
2) Ib. IV. 9. VII.

b. Zweck des Unterrichts.

Um zu einer richtigen Beurteilung des Lockeschen Bildungsprinzips zu gelangen, mufs man zweierlei im Auge behalten: einmal, dafs er sich in seinen darauf bezüglichen Ausführungen in der Stellung des Polemikers gegenüber dem humanistischen Schulsystem befindet, und zum andern, dafs er seine eigenen Forderungen lediglich inbezug auf die edelmännische Ausbildung ausspricht. Ersterer Standpunkt läfst ihn mehr den Gegensatz zum Herkömmlichen als die trotz desselben vorhandene Übereinstimmung damit hervorheben; letzterer hindert ihn, die vorliegende Frage nach ihrem ganzen Umfange zu erörtern. Der herrschenden Auffassung, wonach der vorwiegend auf altsprachlich- logische Schulung abzielende Unterricht nahezu der Inbegriff der ganzen Erziehungsthätigkeit sein soll, stellt Locke die These entgegen: Kenntnisse sind der am wenigsten wichtige Teil der Erziehung; an die Stelle eines Schulbetriebes, der nur die humanistische Gelehrsamkeit als Bildung anerkennt, setzt er die weltmännische, zu beruflicher Brauchbarkeit befähigende Ausbildung. Kenntnisse sind ihm nicht Selbstzweck, sondern nur Mittel zu höheren Befähigungen: sie ermöglichen dem, der zugleich moralisch erzogen ist, die Erfüllung seiner menschlichen und bürgerlichen Bestimmung. Die für die Ausfüllung der höheren Berufsarten erforderliche Bildung deckt sich nicht mit Gelehrsamkeit im Sinne von Polyhistorie, möglichst erschöpfendem altsprachlichen, logischen und geschichtlichen Wissen, sondern sie umfafst den Grundrifs und die interessanten, weil nützlichen Seiten dessen, was der gegenwärtige Stand der Wissenschaft, des Welt-, Staats- und Gesellschaftslebens erfordert. Steht sonach bei Locke das Prinzip der Brauchbarkeit in erster Linie, so mufs man sich doch hüten, dasselbe rein utilistisch auszulegen: der Unterricht soll nach Locke nicht lediglich das Gedächtnis mit brauchbarem Wissen versehen, sondern auch den Verstand bilden; er soll nicht das Wissen zum Abschlufs bringen, sondern Befähigung und Liebe zu selbständiger Fortbildung

erzielen; er soll den Zögling sittlich bilden, indem er ihn an Fleifs gewöhnt und den Sinn für alles Vortreffliche in ihm weckt. So wird von Locke dem materiellen das formale Prinzip, dem Gelehrsamkeitsdrill der interessante, nützliche und moralisch beeinflussende Unterricht entgegengestellt.

Und welche geschichtliche Bedeutung hatte die Aufstellung des genannten Prinzips? — Das Jahrhundert nach dem 30jährigen Kriege vollzieht infolge der Leistungen eines Copernicus, Kepler, Descartes, Hobbes in stets sich steigerndem Mafse den Bruch mit der früheren Kulturperiode und bricht dem Geist der Freiheit Bahn auf allen Gebieten des Lebens; hinausstrebend über die Gebundenheit an eine blofs epigonenmäfsige Reproduktion und Nachahmung der geistigen Schätze des Altertums, versucht man durch freie Entwicklung der menschlichen Kräfte die höhere Glückseligkeit des menschlichen Geschlechtes anzubahnen. Locke ist lediglich ein Glied in jener Kette realistischer Tendenzen, ein beredter und freimütiger Dolmetsch der Empfindungen, von denen die reifsten Geister jener Zeit erfüllt waren. Er hat in dieser Beziehung für England eine ähnliche Bedeutung wie Leibniz für Deutschland: gleich diesem wünscht er die Wissenschaft in die Bahn des Nützlichen zu leiten, gleich diesem bringt er den Zeitgenossen den Gegensatz zwischen den Bedürfnissen des Lebens und den Leistungen der Schule zum Bewufstsein, gleich diesem stellt er auf und verwirklicht er in der eigenen Persönlichkeit das Erziehungsideal des vollkommenen Weltmannes, ein Ideal, dem man in Deutschland nicht blofs durch Gründung von Ritterakademieen, sondern auch durch die Aufnahme der „galanten“ Disziplinen in den Lehrplan der Lateinschulen nachzukommen versucht hatte [1]).

Bot sonach Lockes Zweckbestimmung mehr seinem Vaterlande als dem Kontinent in praxi etwas Neues, so wird man behufs Lösung der Frage, ob sie theoretisch einen Wendepunkt oder Fortschritt bedeutete,

1) Vergl. Paulsen, Gesch. d. gel. Unterr. 1885. S. 324—418.

sie gleichzeitig in Parallele stellend mit den didaktischen Zweckbestimmungen des Comenius, feststellen müssen, inwieweit die überhaupt möglichen bzw. notwendigen Bildungsmotive durch sie zu ihrem Rechte kommen. „Die Motive und Zwecke der Bildungsarbeit erscheinen in den wechselnden Formen der Geisteskultur, welche die Geschichte der Bildung aufweist, in verschiedener Stärke, Abstufung und Verbindung wirksam, und sowohl das allgemeine Bewufstsein wie die didaktische Reflexion oder Theorie haben sie zu verschiedenen Zeiten anders und anders veranschlagt.“ [1]) Alle Bildungsarbeit kann entweder individualistisch oder sozial gerichtet sein; sie kann ferner innerhalb jeder dieser Richtungen entweder dem unmittelbaren, spontanen Erkenntnistriebe des Menschen Genüge leisten oder als Mittel zu objektiven Zwecken dienen wollen, im letztern Fall aber wiederum die blofse Nützlichkeit des Einzelwesens oder dessen ideale Hebung in intellektueller, ästhetischer und sittlich- religiöser Beziehung im Auge haben. Es dürfte sich nun unschwer zeigen lassen, dafs in der Didaktik des Comenius alle diese Bildungsmotive zur Geltung kommen, so zwar, dafs darin das Religiös-Sittliche die herrschende Stellung einnimmt; bei Locke ist das Verhältnis dagegen so, dafs das Ästhetische nahezu verschwindet und dafs das Nützliche dem Idealen gegenüber die Oberhand gewinnt. Diesen allgemeinen Eindruck bestätigen zu lassen und damit zu einem abschliefsenden Urteil zu gelangen, wollen wir noch einen nähern Blick auf

c. Lockes Lehrplan

werfen. „Die Bildungsdisziplinen machen erst in ihrer Verbindung den Inhalt der Bildung aus, und diese Verbindung ist Gegenstand einer Gestaltung höherer Ordnung, deren Ergebnis bei Durchführung der Betrachtung bis zur Anwendung auf gegebene Verhältnisse der Lehrplan, das Studiensystem, der Bildungsgang ist“ [2]). Locke hat nicht

1) Willmann, Didaktik als Bildungslehre. II. 1889. S. 29.
2) Willmann, a. a. O. S. 190.

daran gedacht, im Anschlufs an Comenius, dem das Bild einer staffelförmig aufsteigenden, planvoll gegliederten, harmonisch sich abrundenden Gesamtbildung vorschwebte, einen pansophischen und organisch gestalteten Lehrplan aufzustellen. In Bezug auf Zeit und Reihenfolge des Auftretens der Lehrfächer giebt er nur dürftige Andeutungen, und das uns Modernen so wichtig gewordene, noch immer der Lösung harrende Problem der Konzentration wird von ihm in dürftigster Weise erledigt: nur um der Vermittlung von Sachkenntnissen und der Erleichterung des Sprachenlernens willen möchte er beides mittelst fremdsprachlichen realistischen Vortrages oder Bücherlesens verbinden. Immerhin aber verrät das anscheinend mechanische Konglomerat der Lockeschen Lehrstoffe die Absicht, dem Zögling ein vielseitiges Interesse, Wissen und Können anzueignen, damit er den Forderungen des wissenschaftlichen, politischen und religiösen Lebens gewachsen sei. Wie der Wert des Individuums nach der Vollkraft bemessen wird, mit der es die Aufgaben der Neuzeit begreift und ergreift, so wird auch der Inhalt der Bildung nicht nach dem objektiven Wert der Bildungsfächer, sondern nach ihrer Bedeutung für die Gegenwart bemessen. Hierin geht Locke nun so weit, dafs bei der Wertschätzung der einzelnen Fächer tiefergehende Bildungsrücksichten oft gar nicht für ihn vorhanden zu sein scheinen. Selbst die an sich gewifs lobenswürdige Empfehlung des Studiums der Muttersprache hat einen etwas banausischen Beigeschmack; man merkt die Scheu heraus vor allem, was nicht gentlemanlike wäre. Bedeutete es schon ein Aufgeben der Renaissancedidaktik, wenn Comenius in der Lateinschule in sechs Jahren nicht blofs die lange Reihe der Realien, sondern auch noch Lateinisch, Griechisch und Hebräisch gelehrt wissen wollte und wenn er insbesondere meinte, diese Sprachen würden nicht gelehrt als Teil der Bildung oder Weisheit, sondern als Werkzeug zur Aneignung oder Mitteilung der Bildung, so kommt Locke dem realistischen Zuge der Zeit noch mehr entgegen. Er vereinfacht den Lehrplan durch Weglassung des Griechischen, Hebräischen,

der Dialektik, Rhetorik und Musik, ohne einen andern Ersatz zu bieten als Französisch, mechanische Künste und manuelle Fertigkeiten. So sind die sieben freien Künste der alten Zeit, an die Comenius noch einigen Anschluſs gesucht hatte, nahezu in Vergessenheit geraten und den humanistisch-logisch-mathematischen Fächern die realistischen als der Praxis dienend gleichberechtigt zur Seite getreten. Arithmetik wird von Locke zwar um ihres Denkwertes, Geschichte aber nur, soweit sie sittlich anregend wirkt, geschätzt; Zeichnen, Buchführung und sogar Kurzschrift erscheinen ihm nötiger als Malerei, Musik und Dichtkunst. Diese Vereinfachung bzw. Bereicherung des Lehrplans zeigt, wie Locke noch entschiedener als Comenius der realistischen Nützlichkeitstendenz zum Siege zu verhelfen bemüht ist.

Gewiſs ist es nun Locke als ein Verdienst anzurechnen, daſs er durch die Formel: „Für das Leben, für die Gegenwart“ dem humanistischen Bildungsideal diejenige Rektifikation zu geben versucht hat, welche sich stets notwendig erweisen wird, so lange jener Humanismus von der voreingenommenen Ansicht getragen wird, die Ideale der Vergangenheit müſsten in vollem Umfange auch die der Zukunft sein. Selbst wenn man ganz davon absieht, daſs bei Locke der Begriff der praktischen Brauchbarkeit auch das ideale Moment des Moralischen einschlieſst, wird man die Berechtigung des Nützlichen im eigentlichen Sinne nicht leugnen können. „Wenn dem Unterricht die Beziehung seines Inhaltes auf künftige Verwendung ganz fehlt, so kann er, falls er nicht an kraftvollen idealen Beziehungspunkten einen Ersatz findet, der Zerfahrenheit verfallen. Der Ausblick auf einen verständlichen Abschluſs des Bildungsganges, das Bewuſstsein, sich durch Studium und Lernen eine gewisse Qualifikation zu erarbeiten, ist als Ferment des Bildungsstrebens nicht zu unterschätzen“ [1]). Sobald man begann, den von den Schulen gelehrten Stoff bezüglich seiner künftigen Verwendbarkeit zu prüfen, muſste

1) Willmann a. a. O., S. 14.

sich herausstellen, daſs in den Lateinschulen für eine groſse Zahl Menschen in nur mangelhafter Weise gesorgt werde, und die Erkenntnis dieser Lücke im Bildungswesen führte denn thatsächlich schon wenige Jahrzehnte nach Locke in Deutschland zur Gründung von Real- und Bürgerschulen. Es ist das unverkennbare Verdienst Trapps, der hiermit zugleich die allgemeine Ansicht der Philanthropen zum Ausdruck brachte, durch seine Abhandlung: „Über den Unterricht in Sprachen“ (1788) Lockes berechtigte Bedenken gegen die Alleinherrschaft des Althumanismus erneuert und in durchgreifender Begründung geltend gemacht zu haben. Dies geschah freilich zu einer Zeit, wo infolge der Bestrebungen Gesners, Heynes, Ernestis der humanistische Schulbetrieb bereits zu einer tieferen Auffassung seiner Aufgabe zu gelangen begann [1]), indem das Studium der klassischen Dichter in den Vordergrund gestellt und als Ziel die Richtung des Geistes zum Wahren, Guten und Schönen erstrebt wurde. Im Lichte dieser neuen Auffassung muſsten die von Locke und Trapp geltend gemachten Einwände denn doch als oberflächlich und einseitig erscheinen. Hatte die geschichtliche Entwicklung mit der Gründung realistischer Anstalten dem Locke-Trappschen Bildungsprinzip einesteils recht gegeben, so galt es andrerseits doch, dem Grundsatz: „Nicht der Schule, sondern dem Leben“ eine tiefere Auffassung zu geben und der utilistischen Verengung des Lebens- und damit des Bildungsbegriffes Schranken zu setzen; es galt, einer Anschauung entgegenzutreten, welche das gegenwärtige Geschlecht von der Vergangenheit loslöst, welche die natürlichen Kräfte, Bedürfnisse und Thätigkeiten des Menschen auf Erzeugung und Genuſs materieller Güter einschränkt und die geistigen Worte völlig glaubt neu schaffen zu müssen, obgleich sie doch zum gröſsten Teil ein Überliefertes sind, an dessen Vermehrung der einzelne um so besser wird teilnehmen können, je mehr er das Gegebene sich angeeignet und verarbeitet hat. Es ist eine Vereinseiti-

1) Vergl. Paulsen a. a. O., S. 418—490.

gung des Bildungsbegriffes, wenn das cui bono? zum alleinigen Prüfstein der Bildungsstoffe dienen soll, da doch die vitalen Interessen des einzelnen und der Gesellschaft auf der breiten und tiefen Grundlage idealer Bewufstseinsinhalte ruhen. Was den Vorzug verdient, Bildungsgrundlage zu heifsen, das läfst sich nur nach eingehender Analyse des Bildungsstoffes ausmachen; hier genügen nicht die Kategorieen Sprachen — Sachen, Altertum — Neuzeit; hier gilt es zu scheiden zwischen Realem und Idealem und in diesem das Wertvollere zu sehen, zugleich aber, da es ohne jenes in der Luft schwebt, beide in inniger Verbindung zu halten. Sonach liegt die wesentliche Korrektur der Didaktik Lockes darin, dafs der ideale Bildungsgehalt der Lehrfächer mehr zur Geltung gebracht wird.

d. Didaktische Regeln.

Dafs Locke die allgemeine Methodenlehre über Comenius hinaus wesentlich gefördert habe, kann nicht behauptet werden. Comenius hatte unter den Gesichtspunkten der Sicherheit, Leichtigkeit, Gründlichkeit und Schnelligkeit des Lehrens und Lernens eine schwer übersehbare Reihe didaktischer Regeln aufgestellt [1]), welche er, da nach ihm die Lehrkunst auf einer Nachahmung der Natur beruht, aus dem Natur- und Menschenleben abzuleiten suchte. Lag der Hauptmangel dieser ersten wissenschaftlich erschöpfenden Deduktion didaktischer Regeln in ihrer synkritischen Ableitungsweise und in ihrer unlogischen Systematisierung, so hatte Comenius auf diesem Gebiete für Locke Arbeit genug übrig gelassen. Thatsächlich aber hat letzterer lediglich das von Comenius Gebotene im wesentlichen reproduziert und in einfacherer Weise der Nachwelt überliefert. Lockes didaktische Regeln laufen auf die Forderung der Zwanglosigkeit, Leichtigkeit und Annehmlichkeit des Lernens hinaus. Geschichtlich bedeutsam wurde sein Versuch, das Lernen in seinen Anfangsstadien möglichst zum Spiel zu machen. Dafs die Idee des spielen-

1) Did. magna 16. 17.

den Lernens schon bald nach Locke in einzelnen Kreisen Anklang fand und leider auch zu einer ungesunden Verfrühung des Unterrichts führte, zeigt das Beispiel des Schwabacher Pfarrers François Baratier, dessen Wunderknabe Jean Philippe (geb. 1721, gest. 1740) bereits mit drei Jahren zum richtigen Lesen gebracht war und mit vierzehn eine so ausgedehnte Gelehrsamkeit erworben hatte, dafs ihn die Universität Halle zum magister artium ernannte. [1]) Sehr charakteristisch ist ferner das von dem Rektor Böldicke zu Königsberg in der Neumark herausgegebene Buch: „Methodus Lockio-Baratieriana d. i. ein Vorschlag, durch Hilfe des Spielens, der Musik, Poesie und anderer Ergötzlichkeiten, wodurch man die wichtigsten Wahrheiten vortragen kann, zum Ruhme des Schöpfers binnen zwölf Jahren zehn vornehme Kinder so zu erziehen, dafs sie im 15. Jahre die deutsche, lateinische, französische, italienische und englische Sprache verstehen, auch die wichtigsten Wahrheiten der Weltweisheit erweisen können“ [2]). In der Vorrede teilt Böldicke mit, er habe im Halleschen Pädagogium Lockes Traktat von der Erziehung und Herrn Baratiers Bericht von der Unterrichtung seines Sohnes gelesen. [3]) In seinem „Plan einer Methode, so nach dem Goust der heutigen Gelehrten eingerichtet, nebst einer aufrichtigen Erzehlung der Experimenten, die man nach diesem Projekt in re didactica angestellet hat“ [4]), schreibt Böldicke § 22: „Ich kann nicht umhin, mich auf den berühmten englischen Philosophen Lock zu beziehen, welcher in dem Traktat von Erziehung der Kinder im 23. Teile von dem Lernen unvergleichliche monita giebt.“ Überzeugt, „dafs die vorgeschlagene Methode des Herrn Lock unvergleichlich sei“, verspricht Böldicke die Herausgabe von Büchern in diesem Sinne. Auch die Philanthropen suchten den Grundsatz des zwanglosen, freudvollen Lernens im weitesten Umfang zu ver-

1) Vergl. Formey, La vie de Mr. J. Ph. Baratier. Utrecht 1741.
2) Ohne Jahreszahl, wie es scheint, zu Anfang der 40er Jahre erschienen.
3) Baratiers Bericht erschien bereits 1728.
4) Ohne Jahreszahl.

wirklichen. Es lag aber in der Natur der Sache, dafs mit derartigen äufserlichen Kunstgriffen, welche die Gründlichkeit und den Ernst des Unterrichts nur zu oft aufser acht liefsen, die Didaktik sich auf die Dauer nicht begnügen konnte.

e. Spezielle Methodik.

1) Sprachunterricht. In der Reihe derjenigen Männer, welche sich um die Verbesserung des Leseunterrichts verdient gemacht haben, ist Locke einer der ersten [1]). Freilich hat der auch in sprachlichen Dingen sonst so scharfsichtige Mann den Grundfehler der damals und weiterhin üblichen Methode des ersten Leseunterrichts: Buchstabieren statt Lautieren, nicht erkannt, und er weifs daher kein anderes Mittel, als durch Elfenbeinkugeln und Würfel die Kinder spielenderweise „in die Lesekunst hineinzutäuschen". Zu gröfserem Lobe als dies in Äufserlichkeiten hängenbleibende Verfahren wird die Geschichte der Methodik es ihm anrechnen, dafs er das Lesen seines mechanisch-geistlosen Charakters zu entkleiden und der allgemeinen Ausbildung dienstbar zu machen sucht. Locke verwirft mit Recht die Bibel als erstes Lesebuch und hält nach geeigneteren klassischen Stoffen Umschau (Äsop, Reineke Fuchs); er dringt auf Benutzung von Anschauungsbildern beim Lesen, auf Besprechung und Wiedererzählenlassen des Gelesenen.

Die Grundzüge der Methodik des Schreibunterrichts hat er richtig angegeben. Ob das von ihm lediglich als Vorübung empfohlene mechanische Nachziehen der Buchstaben so ganz zu verwerfen sei, wie die heutige Methodik meint, erscheint fraglich; denn da nach der heutigen Psychologie alle willkürliche Bewegung unwillkürliche zur Voraussetzung hat, das Nachziehenlassen der Buchstaben aber von dieser zu jener hinüberleitet, so dürfte schwächer beanlagten Kindern hiermit eine nicht unwesentliche Erleichterung geboten werden.

1) Vergl. Fechner, Die Methoden des ersten Leseunterrichts. 1882. S. 95. 96.

Ein weiteres Verdienst Lockes war es, dafs er die Logik und Rhetorik, auf die man noch zu seiner Zeit so viel Gewicht legte, als für die Entwickelung der Denk- und Redefertigkeit sehr belanglos bezeichnete und einen bei beharrlicher Verfolgung sicherer zum Ziele führenden Weg angab, nämlich: statt blofser Theorie lebendige Praxis, statt der Regel die stete Übung. Als beste Schule des Denkens gilt ihm das Studium von Büchern, die der immanenten Logik nicht ermangeln, und ein gutes Mittel, Wohlredenheit zu erzielen, sieht er mit Fug darin, dafs man den Schüler veranlafst, sich über gegebene Fragen mit sachlicher Genauigkeit auszusprechen.

Der an sich schon bedeutsame Schritt, den muttersprachlichen Aufsatz an die Stelle des lateinischen zu setzen, gewinnt an Bedeutung noch dadurch, dafs Locke hier zugleich die Grundlinien einer besseren Methode gezeichnet hat durch die Forderung eines gewissen Stufenganges von der mündlichen Fertigkeit zur schriftlichen, von der Anwendung zur Regel, vom Muster zur Nachahmung, vom erzählenden zum einfachen und höheren Briefstil.

Unter Verhältnissen, wie Locke sie im Auge hatte, war und bleibt die von ihm gewünschte rein praktische Methode zur Erlernung des Französischen durchaus zweckmäfsig; wir brauchen zu seiner Rechtfertigung nur auf die neusprachliche Reformbewegung der Gegenwart hinzuweisen; auffallenderweise giebt er keinen Kanon für die Lektüre, welche er, wie es scheint, ganz nach dem Bedürfnis des Realunterrichts geregelt wissen will. Ähnlichen Grundsätzen soll nach Locke das Lateinische folgen. Er hält die formalistische Übung durch Grammatik, Aufsätze, Memorieren, Deklamieren und Versemachen für zweckwidrig, zeitraubend und schädlich; in Anbetracht des praktischen Zweckes fordert er eine praktische Methode: Hören, Sprechen, Lesen, Einprägung von Musterstücken mittelst Zwischenlinienübersetzung, Fortschritt von den leichteren zu den schwierigeren Schriftstellern, Verbindung von Worten mit Sachen; Grammatik erst als Einleitung in die (für höhere Bildungszwecke wünschenswerte) Rhetorik. Aus seinem

Briefwechsel mit Molyneux ersehen wir, dafs Locke in diesen Vorschlägen das eigentlich Neue und Wertvolle seiner method of learning erblickte, und dies mit einigem Recht; denn wenn auch schon Montaigne [1]), Lubinus [2]), Ratichius [3]), Comenius [4]), Leibniz [5]) mit ähnlichen Forderungen vorangegangen waren, so war doch der althumanistische Glaube an die Wundermacht grammatikalischen Sprachbetriebes in den Schulen nicht beseitigt worden. Dafs die philanthropischen Neuerer, insbesondere Trapp [6]), die Idee der „natürlichen Sprachenerlernung“ sich aneigneten, ist selbstverständlich; aber auch die Neuhumanisten Gesner, Herder und Fr. A. Wolf [7]) haben Lockes Kampf gegen das Übergewicht der Grammatik fortgesetzt. Ähnlich steht Herbart, und so erkennen wir denn, dafs, abgesehen von dem Vorschlage, Latein gänzlich auf dem Wege des Sprechens und Hörens zu erlernen, der ja auch nur in Verbindung mit der Idee der Hofmeistererziehung zu verstehen ist, der weitere Entwicklungsgang des deutschen höheren Schulwesens dem englischen Pädagogen im wesentlichen recht gegeben hat. Die heutige Philologie und Psychologie vermag sachlich zu begründen, was Locke instinktiv und der Erfahrung folgend als das Richtige bezeichnet hat [8]). Ein Verfahren, welches die Erlernung der Fremdsprache auf die Vergleichung ihrer Bildungsgesetze mit denen der Muttersprache stützen will, nimmt die geistige Kraft jüngerer Schüler über Gebühr in Anspruch und führt mehr zum Wissen über die Sprache als zum fertigen Gebrauch derselben, der, wie Locke richtig erkannt hat, sich wesentlich auf Übung gründet. Legt man den Schwerpunkt des Unterrichts nicht mehr in die logisch-formale Schulung, die nach allen Zeugnissen der Geschichte, der Erfahrung und der Psychologie eine Täuschung ist [1]), sondern in die dadurch zu bewirkende Erhöhung und Veredlung der Lebensanschauung, in die Erweiterung des Sachwissens und in die damit zu gewährende Anbahnung des Verständnisses der heutigen Wissenschaft [2]), so wird das methodische Grundgesetz im Sinne Lockes lauten müssen: Auf kürzestem Wege zur Litteratur der Sprache. Dabei wird man freilich der Grammatik eine etwas höhere Bedeutung beilegen müssen, als Locke ihr zugestehen will: indem durch sie die Mannigfaltigkeit der Spracherscheinungen unter logische Gesichtspunkte gestellt und die Einsicht in den Bau der Sprache erleichtert wird, gewährt man dem Denken eine gewisse Schulung und dem Gedächtnis eine nicht unbedeutende Stütze. Lockes Vorschläge behalten also in ihrem Kerne Geltung, müssen aber gewisser Einseitigkeiten entkleidet werden, in die er wohl nicht verfallen wäre, wenn er das Bedürfnis der Schulen im Auge gehabt hätte.

2) Sachunterricht. Die realistischen Fächer werden von Locke zu sehr als Vehikel und Anhängsel der fremden Sprachen behandelt, als dafs die Methodik derselben unter seinen Händen ein selbständiges Gepräge hätte gewinnen können; er erörtert mehr das Was und Warum als das Wie dieser Gegenstände. Da das meiste hier durch Lektüre erlernt werden soll, so tritt die Thätigkeit des unterrichtenden Lehrers zurück; es fehlt die Betonung der wirklichen Anschauung; von einer naturkundlichen, geographischen und geschichtlichen Heimatkunde ist keine Rede; der ganze Realunterricht bietet somit nur Nomenklatur und Gedächtniskram. Locke vergifst, dafs auf diese Weise der Schüler um so sicherer zur Gedankenlosigkeit gewöhnt wird, in je früherem Alter die Mitteilung derartiger Kenntnisse geschieht; wir würden nicht mehr mit solchem Behagen wie er von einem altklugen Kinde reden, das sich schon

1) Essay 25.
2) Vergl. Paulsen a. a. O., S. 316 f.
3) Vergl. Israel, Wolfg. Ratke (Schmid, Gesch. der Erziehung III. 2. Abt. S. 58 ff.)
4) Did. magna 22.
5) Vergl. Paulsen a. a. O., S. 333.
6) Über den Unterricht in Sprachen (Allg. Rev. XI. S. 337 ff).
7) Vergl. Paulsen a. a. O., S. 429 f., 517, 542.
8) Vergl. Ohlert, Allg. Methodik des Sprachunterr. 1893. S. 163 ff.

1) Vergl. Ohlert a. a. O., S. 180.
2) Vergl. Willmann, Did. II. S. 113—121.

mit sechs Jahren am Globus orientieren kann. Wie der rein analytische Gang in der Geographie als unpsychologisch zu verwerfen ist, so erscheint es auch verkehrt, die Naturkunde lediglich auf Lektüre zu gründen. Als eine ungesunde Verfrühung müssen wir es ansehen, wenn Locke den Katechismus schon gleich nach erlangter Lesefertigkeit eingeprägt wissen will; indes macht er diese psychologisch-methodische Verirrung dadurch wieder gut, dafs er den eigentlichen Religionsunterricht ganz auf die Geschichte und Lehre der heiligen Schrift gründet. Interessant erscheint hierbei, dafs die noch gegenwärtig viel erörterte Frage eines Bibelauszuges bereits von Locke recht vernünftig erwogen und erledigt worden ist. Ebenso läfst sich billigen, dafs er die Moral an Beispielen lehren und den Schüler an der Hand einzelner Fälle zum Selbsturteilen veranlassen will.

Damit ist das, was Lockes Methodik Beachtenswertes enthält, im wesentlichen erschöpft.

Schlufs.

Der vorstehende vierte Teil hat uns gezeigt, dafs Locke durch sein Erziehungsbuch das Übergangsglied zwischen Comenius und den Philanthropen geworden ist; des ersteren Ideeen in vieler Hinsicht erneuernd und weiterführend, bildet es zugleich die Grundlage für die Pädagogik der deutschen Aufklärungszeit und erstreckt um deswillen seine Wirkungen noch bis in die Gegenwart. Dafs eine aus einem Briefwechsel hervorgegangene, gar nicht auf wissenschaftlichen Ruhm berechnete Schrift den Namen ihres Autors durch Europa tragen und ihm unter den Gründern der neuzeitlichen Pädagogik einen Ehrenplatz einbringen konnte, wird uns begreiflicher erscheinen, nachdem wir nunmehr die Überzeugung erlangt haben, dafs auch durch sie ihr Verfasser in Wahrheit sich als ein Repräsentant des Geistes der Neuzeit offenbart, durch ihre oppositionell-negierenden Ausführungen nicht minder

wie durch ihre positiven Vorschläge. War sie doch ein lauter Protest gegen die Unnatur der damaligen häuslichen Erziehung, gegen einen Humanismus, der zu pedantisch-geistloser Gelehrsamkeit und barbarisch-mechanischem Schulbetriebe ausgeartet war, und indirekt auch gegen ein die Vernunft zur Magd des Glaubens erniedrigendes, fortschrittsfeindliches Kirchentum; und waren ihre Reformvorschläge doch der Weckruf eines Zeitalters, dessen hervorragende Geister den befreienden Einfluſs der Naturwissenschaften an sich erfahren hatten und, von freier Vernunftbethätigung die künftige Glückseligkeit des menschlichen Geschlechtes erhoffend, in der Erziehungsverbesserung den Weg zu diesem Ziele erblicken mufsten. Manches hat Locke mit Comenius gemein, in einzelnem steht er ihm sogar nach; mehr aber als jener grofse Bischof der Brüdergemeinde, dessen gesamte Bestrebungen noch zu sehr ein theologisches Gepräge trugen, schien Locke, der Herold einer Vernunftreligion und der Apostel einer auf sich selbst gestellten Philosophie, zu einem Führer der modernen Zeit berufen. In demselben Mafse, wie seine mit dem Rationalismus des gleichfalls durchaus modernen Leibniz durch mehr als ein Band verbundene Erfahrungsphilosophie die Geister des 18. Jahrhunderts gefangen nahm und ihn zu einer mafsgebenden Autorität erhob, mufste der Glanz seines Namens auch die Bedeutsamkeit seiner Erziehungsvorschläge zur Anerkennung bringen, und dies um so mehr, als sie, wie wir erkannt haben, nur das praktische Seitenstück und die Konsequenz jener philosophischen Theorie darstellen. Lockes Schrift war geeignet, denkenden Leuten die Erziehungsprobleme allmählich zum Bewufstsein zu bringen; indem sie das Nachdenken auf diesem Gebiete mehr anregte, als es völlig befriedigte, übte sie selbst durch ihre Mängel einen heilsamen Einfluſs aus, und die in ihr keimhaft vorhandenen Anfänge einer psychologischen und ethischen Begründung der Pädagogik zeigten der Folgezeit, wovon der Fortschritt dieser Wissenschaft vor allen Dingen abhängig sei. Bedenken wir nun, dafs auch wir noch mitten in der damals angeregten Bewegung stehen und dafs diese theoretische

Entwickelung doch auch die Praxis des neuzeitlichen Erziehungswesens weitgehend befruchtet und verbessert hat, so werden wir Lockes Verdienst als Pädagoge gewifs nicht gering anschlagen. — Verböte die Selbstbeschränkung, welche Locke sich bezüglich der Genauigkeit in der Entwickelung seiner Erziehungsgedanken auferlegt hat, es nicht, so könnte man die Mängel der letzteren auf die mangelhafte Durchbildung und die Widersprüche seines philosophischen Denkens zurückzuführen versuchen, und gewifs hängen sie hiermit zusammen. Ein solcher Versuch würde aber zugleich ergeben, dafs, weil die pädagogischen Folgerungen der unter sich gegensätzlichen Denkmotive sich grofsenteils paralysieren, eigentliche pädagogische Extreme bei Locke nur in geringer Zahl hervortreten. Soweit solche thatsächlich vorhanden sind, gemahnen sie uns, die Lösung der Erziehungsfragen nur zu unternehmen auf der Grundlage einer möglichst vollkommenen Lösung der höchsten Fragen des Geisteslebens.

Namenverzeichnis.

Aristoteles 32 n. 38. 84.
Arnstädt 48.
Asham 46. 50. 97.
Ashley 34. 40. 43.
Äsop 29 f.

Baco 38. 40.
Bahrdt 89.
Banks 44.
Baratier 119.
Barrow 32.
Basedow 98 n. 105 n.
Baumann 98 n. 107.
v. Benoit 53 n.
Birch 43.
Böldicke 119.
Bourne 2 n. 32 n. 35 n.. 37 n. 38 n.
Boyle 31. 40. 49.
Busby 37.

Campe 1 n. 106 f.
Cervantes 29.
Cicero 29. 32. 45. 84 f.
Clarke 1 f. 45.
Clerc 41.
Comenius 44. 46 f. 87. 90 ff. 94 f. 97. 103. 105. 108. 111 f. 114 ff. 118. 122. 124 f.
Compayré 108.
Copernicus 31. 113.
Cousin 53.
Cudworth 31. 41.
Curtis 61 n.

Descartes 38. 40 f. 113.
Desmaizeau 2 n.
Diesterweg 89.
Dost 2 n. 31 n.
Dryden 37.
Durie 47.

Ernesti 117.
Euklid 31.
Eutrop 29.

Falk, Joh. 92.
Fechner 120 n.
Fellenberg 92.
Fénelon 50.
Fischer, Kuno 2 n. 51 n. 53. 109.
Formey 119 n.
Francke, A. H. 12. 100. 104.
Fricke, F. W. 98 n.
Friedrich d. Gr. 93.
Fröbel 111.
Furley 45.

Gavanescul 2 n. 51 n.
Geil 53 n.
Gesner 117. 122.
Gitschmann 2 n. 48 n. 51 n.
Glanvill 42 f.
Gottsched 105.
Grotius 32.
Günther 100 n.
Gutsmuths 98.

Hartenstein 53 n.
Hartlib 46 n.
Helvicus 31.
Herbart 98 f. 101 n. 102. 105. 107. 122.
Herbert v. Cherbury 80.
Herder 122.
Herman 2 n.
v. Hertling 35 n. 41 n. 42. n. 53 n. 61 n.
Hettner 2 n.
Heyne 117.
Hobbes 41. 113.
Horaz 32.

Jakob II. 34.
Jonas 93.
Israel 122 n.
Justin 29.
Juvenal 12. 32. 67.

Kant 90.
Karl II. 34.
Kepler 113.
King 2 n. 32 n. 35 n.
Kinner 47.
v. Kirchmann 2 n. 3.

La Bruyère 29. 32.
Leibniz 113. 122. 125.
van Limborch 41.
Lubinus 122.
Ludwig XIV. 92. 94.

Manly 53 n.
Masham 34. 45.
Meyer, J. B. 2 n. 3.
Milberg 105 n.
Milton 47. 50. 97.
Molyneux, W. 2. 45. 122.
Montaigne 37. 48. 50. 96 f. 108. 122.
More 41. 42.
Mulcaster 46. 50.
Münz 61 n.

Newton 31.
Niemeyer 106 n.
Ohlert 122 n. 123 n.
Olearius 1 n.

Paulsen 92 n. 95 n. 113 n. 117 n. 122 n.
Payne 98 n.
Persius 32 n.
Pestalozzi 42 f.
Peters 2 n.
Petty 47. 97.
Platz 94 n. 97 n. 109 n.
Pufendorf 32.

Quick 1 n. 2 n. 98 n.

Rabelais 48. 50. 97.
Ratke 50. 97. 108. 122.
v. Raumer, K. 2 n. 109.
Rethwisch 93 n.
v. Rochow 93.
Rousseau 91. 104. 106.
Rudolphi 1 n.

v. Sallwürk 1 n. 2 n. 3. 35 n.
Salzmann 107.
Schärer 53 n.
Scheurmann 2 n.
Schiller 92 a.
Schleiermacher 93 f. 97. 101. 103 f. 106. 109.
Schmid, G. 37 n. 38 n.
Schmid-Schwarzenberg 90 n.
Schuster 1 n.
Shaftesbury 43 f.
Smith, John 41.
Sokrates 84.
Stapelfeld 2 n.
Strauchius 31.
Sturm 36.
Stuve 89. 98. n. 106. 107 n.
Sydenham 40.

Tillotson 32 n.
Trapp 96 n. 117. 122.

Unold 87 n.

Velculescu 2 n.
Villaume 106. 107.
Voiture 29.
Volkelt 52 n. 100 n. 101 n.

Webb 53 n.
Whichcote 32 n. 41.
Wiese 37 n. 96 n.
Wilhelm v. Oranien 34.
Willmann 114 n. 116 n. 123 n.
Windelband 89.
Winter 61 n.
Wolf, Fr. A. 122.
Worcester 79 n.
Worthington 22 n.

Zaubitzer 2 n.
v. Zedlitz 93.
Ziller 87 n.

Druck von Friedrich Andreas Perthes in Gotha.

Berichtigungen.

Seite 29, Zeile 15 v. u. l. Sachunterricht st. Sprachunterricht.
„ 32, „ 14 „ o. „ Vorigen st. vorigen.
„ 60, „ 18 „ u. „ wissenschaftliches st. wissentliches.
„ 61, „ 7 „ u. „ Curtis st. Custis.

COLUMBIA UNIVERSITY LIBRARIES
0021097062

(3421910

192.L79
FH